Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический
университет»

На правах рукописи

Тарунтаев Павел Игоревич

Развитие общих способностей и использование цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений

5.3.7. – Возрастная психология

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук,
доцент, Денисенкова Наталия
Сергеевна

Москва 2024

Оглавление

Введение 4

Глава 1. Теоретические аспекты исследования проблемы развития общих способностей в дошкольном детстве 13

1.1. Понятие общих способностей 13

1.2 Проблема развития общих способностей в дошкольном детстве 17

1.3. Умственные способности дошкольников 22

1.4. Регуляторные способности дошкольников 24

1.5. Коммуникативные способности дошкольников 27

Выводы по главе 1 31

Глава 2. Анализ исследований, посвященных проблеме использования дошкольниками цифровых устройств в контексте детско-родительских отношений 32

2.1. Цифровые устройства и цифровая социализация 32

2.2. Использование цифровых устройств и развитие способностей старших дошкольников 36

2.3. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений 46

2.4. Родительское посредничество детской медиаактивности 55

Выводы по главе 2 59

Глава 3. Эмпирическое исследование связи развития общих способностей старших дошкольников и использования цифровых устройств в контексте детско-родительских отношений 61

3.1. Организация и методики исследования 61

3.2. Адаптация опросника «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас на российской выборке родителей старших дошкольников 69

3.3. Результаты исследования общих способностей старших дошкольников, использования цифровых устройств и детско-родительских отношений 77

3.3.1. Результаты исследования общих способностей старших дошкольников 77

3.3.2. Результаты исследования использования цифровых устройств старшими дошкольниками и посредничества взрослыми детской медиаактивности 82

3.3.3 Результаты исследования детско-родительских отношений 91

3.4. Результаты исследования связи развития общих способностей и использования цифровых устройств старшими дошкольниками 92

3.5. Результаты исследования взаимосвязи использования цифровых устройств старшими дошкольниками и посредничества детской медиаактивности в контексте детско-родительских отношений..... 103

3.6. Обсуждение результатов 112

Выводы 119

Заключение 122

Список литературы 125

Приложения 151

Введение

Актуальность исследования. Дошкольное детство – сензитивный возраст для развития общих способностей. Общие способности – ориентировочные действия, обеспечивающие успешность в деятельности или решении задач с использованием существующих культурных средств (Венгер Л.А., Выготский Л.С., Дьяченко О.М., Запорожец А.В., Поддьяков Н.Н.). В общие способности дошкольников входят умственные (интеллектуальные, творческие, символические), коммуникативные и регуляторные способности (Булычева А.И., Бурлакова И.А., Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Денисенкова Н.С., Дьяченко О.М. и др.).

Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков и др. исследовали механизмы и средства развития умственных способностей дошкольников. Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко и их последователи обратились к исследованию условий, в которых развиваются способности, в частности, к образовательной среде, к семье, к коммуникации со сверстниками и др. Однако проблематика роли взрослого в развитии способностей ребенка до сих пор нуждается в детальном изучении.

Одним из новых условий развития способностей становится цифровизация, использование детьми цифровых устройств (Булк Я., Веракса А.Н., Макнилл Дж., Рубцова О.В., Солдатова Г.У., Сюзз Д., Флеер М. и др.). С точки зрения Г. Джонсон и П. Пуплампу, приверженцев экологической концепции У. Бронфенбреннера, техносубсистема, внутри которой осуществляется взаимодействие ребенка с различными цифровыми устройствами, является составной частью микросферы — ближайшего семейного контекста детского развития.

Таким образом, можно говорить об актуальности изучения связи уровня развития общих способностей дошкольников и использования ими цифровых устройств через призму детско-родительских отношений, так как родители – носители культуры и проводники ребенка в современном мире. Их установки по отношению к использованию цифровых устройств и их роли в развитии ребенка, родительское посредничество детской медиаактивности и вся система детско-

родительских отношений – контекст, внутри которого происходит развитие способностей дошкольника и его взаимодействие с цифровыми устройствами и различным медиасодержанием.

Степень разработанности проблемы. Общие способности старших дошкольников, их структура, особенности и условия развития изучались Л.А. Венгером, Н.Е. Вераксой, Л.С. Выготским, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожцем, Н.Н. Поддьяковым и др.

Вопросы влияния современных цифровых устройств на развитие ребенка и его общие способности исследовались в работах Дж. Бэйли, А.Н. Веркасы, С. Парсонса, С. Прот, Е.О. Смирновой и др.

Значение детско-родительских отношений в развитии ребенка анализировалось Д. Баумриндом, А. Болдуином, А.Я. Варгой, Е.Н. Васильевой, Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой, А.В. Петровским, Е.Л. Пороцкой, Э. Г. Эйдемиллером, В.В. Юстицкисом и др.

Роль взрослого в организации взаимодействия старшего дошкольника с цифровыми устройствами изучалась М.В. Борцовой, А.Н. Вераксой, Е.Е. Клопотовой, С.Д. Некрасовым, Дж. Радески, О.В. Рубцовой, Б. Ху и др.

Родительское посредничество детской медиаактивности исследовалось в работах С. Колье, С. Ливингстоун, П. Никкеном, Д. Нимрод, Е.О. Смирновой и др.

Инструменты, позволяющие изучать роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств, разрабатывались М.В. Борцовой, А.Н. Вераксой, С.Д. Некрасовым, О.В. Рубцовой, С.Ю. Смирновой и др.

Несмотря на интерес к данной теме в современной отечественной и зарубежной науке, многие вопросы остаются недостаточно исследованными, в частности, влияние цифровых устройств на развитие способностей, взаимосвязь между использованием детьми цифровых устройств и более широким контекстом детско-родительских отношений. Кроме того, ощущается дефицит диагностических инструментов, позволяющих подробно рассмотреть позицию взрослого как посредника в детской медиаактивности на российской выборке.

Цель исследования: исследовать связь уровня развития общих способностей и использования цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений.

Объект исследования: общие (умственные, коммуникативные, регуляторные) способности дошкольников.

Предмет исследования: связь уровня развития общих способностей (умственных, коммуникативных, регуляторных) с использованием цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений.

Гипотезы исследования.

Общая гипотеза 1. Уровень развития общих способностей старших дошкольников связан с различными типами использования цифровых устройств.

Частные гипотезы:

Гипотеза 1.1. Старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития сенсорных и интеллектуальных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для видеоигр и приложений.

Гипотеза 1.2. Старшие дошкольники с низким уровнем развития творческих способностей имеют более высокие показатели экранного времени.

Гипотеза 1.3. Старшие дошкольники с низким уровнем развития регуляторных способностей имеют более высокие показатели экранного времени.

Гипотеза 1.4. Старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития коммуникативных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для просмотра мультфильмов и различных видео.

Общая гипотеза 2. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками, родительское посредничество детской медиаактивности и детско-родительские отношения взаимосвязаны.

Частные гипотезы:

Гипотеза 2.1. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками связано с такими составляющими детско-родительских отношений, как стиль семейного воспитания, установки родителей по отношению к влиянию цифровых

устройств на развитие ребенка и родительской позицией по отношению к психическому развитию ребенка.

Гипотеза 2.2. Родительские установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие старших дошкольников и позиция родителей по отношению к психическому развитию ребенка взаимосвязаны.

Гипотеза 2.3. Родительское посредничество детской медиаактивности связано с детско-родительскими отношениями, установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и позицией по отношению к психическому развитию дошкольника.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ исследований, посвященных развитию общих способностей старших дошкольников (умственных, коммуникативных, регуляторных) и использованию цифровых устройств детьми старшего дошкольного возраста в контексте детско-родительских отношений.

2. На основании теоретических и эмпирических исследований разработать план эмпирического исследования развития общих способностей и использования цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений.

3. Адаптировать для российской выборки зарубежную методику, направленную на изучение родительского посредничества детской медиаактивности.

4. Провести эмпирическое исследование связи уровня развития общих способностей и использования цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений.

5. Проанализировать полученные данные, сделать выводы.

Методологической основой исследования выступили культурно-историческая концепция Л.С. Выготского о ведущей роли взрослого как носителя культуры в развитии ребенка, а также его подход к развитию детских способностей.

Теоретическая основа исследования: теория развития общих способностей дошкольников (Венгер Л.А., Веракса Н.Е., Дьяченко О.М., Запорожец А.В.); системный подход к детско-родительским отношениям (Варга А.Я., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лисина М.И., Петровский А.В., Пороцкая Е.Л.; Спиваковская А.С.; Спиридовов В.В.; Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. и др.); концепция экологических систем У. Бронфенбреннера; исследования техносубсистемы Г. Джонсон и П. Пуплампу; исследования влияния цифровых устройств на развитие ребенка и роли взрослого в их использовании (Аладе Ф., Белова Е.С., Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Милани Л., Прот С., Рубцова О.В., Солдатова Г.В., Хубер Б., и др.); исследования родительского посредничества детской медиаактивности (Волькенбург П., Лемиш Д., Никкен П., Элиас Н. и др.).

Этапы исследования:

1. Анализ литературы. На первом этапе исследования осуществлен теоретический анализ исследований, посвященных развитию общих способностей старших дошкольников и использования детьми цифровых устройств в контексте детско-родительских отношений.

2. Разработка методики. На втором этапе исследования адаптирован опросник Д. Лемиш, Г. Нимрод и Н. Элиас «Родительское посредничество детской медиаактивности» на российской выборке родителей детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет).

3. Проведение основного этапа исследования. На третьем этапе проведено эмпирическое исследование развития общих способностей старших дошкольников и использования ими цифровых устройств в контексте детско-родительских отношений, осуществлен качественный и количественный анализ данных.

Методы исследования. В соответствии с целями, задачами и гипотезами исследования использован широкий арсенал психологических методов: анкетирование, полуструктурированное интервью, наблюдение, тестирование, эксперимент и социометрия.

Исследование уровня развития общих способностей старших дошкольников осуществлялся с помощью следующих методик.

Уровень развития умственных способностей: «Эталоны» (Дьяченко О.М.); «Перцептивное моделирование» (Холмовская В.В.); «Схематизация» (Бардина Р.И., Лаврентьева Т.В.); «Систематизация» (Венгер Н.Я., Булычева А.И.), «Дорисовывание» (Дьяченко О.М.).

Уровень развития регуляторных способностей: «Учебная деятельность» (Цеханская Л.И., Лаврентьева Т.В.); «Выявление уровня развития регуляторных способностей (произвольного компонента) (Веракса Н.Е., Веракса А.Н.).

Уровень развития коммуникативных способностей: «Два дома» (Бардина Р.И.); «Доска кооперации» (Мадсен М.); «Картинки» (Смирнова Е.О., Калягина Е.А.); модифицированная методика «Мозаика» (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.); «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (Щетинина А.М., Никифорова М.А.).

Исследование использования цифровых устройств дошкольниками и родительского посредничества детской медиаактивности осуществлялось с помощью следующих методов.

Для изучения использования цифровых устройств дошкольниками применялись: опросник для родителей «Регламент использования ребенком гаджетов (Борцова М.В., Некрасов С.Д.); полуструктурированное интервью старших дошкольников для изучения частоты, содержания и контекста использования ими цифровых устройств (Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чинина Е.А., Алмазова О.В.). Для исследования родительского посредничества детской медиаактивности использовался опросник для родителей «Родительское посредничество детской медиаактивности» (Лемиш Д., Нимрод Г., Элиас Н.).

Исследование детско-родительских отношений включало в себя «Тест-опросник родительского отношения» (Варга А.Я., Столин В.В.); опросник «Анализ семейных взаимоотношений» («АСВ») для родителей детей 3-10 лет (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.); опросник «Позиция родителей детей относительно

психического развития детей дошкольного возраста» (Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф.).

Исследование имело преимущественно корреляционный и сравнительный характер. Для анализа данных, полученных на втором и третьем этапе исследования использовались программы Mplus v 8.8 и IBM SPSS v.23 с применением следующих математических методов: корреляционный анализ Спирмена, t-критерий Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), исследовательский факторный анализ и конфирматорный факторный анализ.

Эмпирическая база исследования. Общая выборка исследования составила 1155 человек (768 родителей и 387 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет)).

Исследование проводилось в период с 2019 по 2023 гг. на базе детских образовательных учреждений городов Москва, Великий Новгород, Подольск, Смоленск, Химки и трех сельских поселений Московской области.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечены методологией исследования, которая базируется на доказанных положениях психологической науки, углубленным анализом публикаций по тематике настоящего исследования, соответствием используемых методик целям и задачам исследования, достаточным объемом выборки, комплексным применением качественного и количественного анализа полученных данных, аргументированностью и обоснованностью сформулированных выводов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Взрослый играет ведущую роль в освоении и использовании ребенком различных цифровых устройств. Именно взрослый регламентирует и организовывает взаимодействие старших дошкольников с цифровых устройством, осуществляет контроль над медиаконтентом ребенка и реализует различные стратегии родительского посредничества детской медиаактивности.

2. Общие способности старших дошкольников связаны с различными типами использования цифровых устройств. Старшие дошкольники с более высоким

уровнем развития умственных способностей используют цифровые устройства преимущественно для видеоигр и приложений, а старшие дошкольники с более высоким уровнем развития коммуникативных способностей используют цифровые устройства преимущественно для просмотра мультфильмов и различных видео. Различные типы экранного времени по-разному связаны с общими способностями старших дошкольников.

3. Активное и пассивное экранное время ребенка связаны с различными характеристиками детско-родительских отношений. Активное экранное время (использование цифровых устройств для видеоигр и приложений) старших дошкольников связано с направленностью родителей на акселерацию детского развития и установками по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка. Пассивное экранное время (просмотр мультфильмов и различных видео) связано со стилем воспитания «потворствующая гиперпротекция» и частотой применения родителями ограничительной стратегии посредничества детской медиаактивности.

4. Родительское посредничество детской медиаактивности связано с принятием родителями необходимости своего активного участия в развитии ребенка, интегральным отношением к ребенку, а также установками по отношению к влиянию цифровых устройств на детское развитие.

Научная новизна работы состоит в том, что были получены новые данные о связи развития общих способностей с различными типами использования цифровых устройств ребенком. Показаны взаимосвязи между детско-родительскими отношениями и использованием старшими дошкольниками цифровых устройств. Адаптирована зарубежная методика родительского посредничества детской медиаактивности на русскоязычной выборке.

Теоретическая значимость работы состоит в обогащении научных представлений о развитии общих способностей в эпоху цифровизации. В исследовании подчеркивается значимость взрослого и детско-родительских

отношений в использовании ребенком цифровых устройств. Уточнено и изучено понятие посредничества детской медиаактивности.

Практическая значимость работы. Полученные результаты могут использоваться для научного обоснования разработки программ тренинговых занятий и консультативной работы с родителями, касающейся детской медиаактивности. Данные исследования могут применяться при работе со старшими дошкольниками, в частности, при создании программ по развитию общих способностей старших дошкольников с помощью цифровых устройств. Адаптированный на русскоязычной выборке опросник родительского посредничества детской медиаактивности позволяет получить данные о частоте применения четырех основных стратегиях родительского посредничества.

Апробация работы. Основные положения и результаты работы апробировались на международных научно-практических конференциях: VI Международная научно-практическая конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (Москва, 2021); Ананьевские чтения: Международная научная конференция (Москва, 2021); VII Международная научно-практическая конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (Москва, 2022); Международный психологический форум «Child in a digital world» (Москва, 2022).

Основные результаты исследования изложены в 9 публикациях, из них 1 статья – в журнале, включенном в международную базу цитирования, 4 статьи – в журналах, входящих в перечень ВАК РФ.

Структура и объем работы. Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, библиографического списка и 5 приложений. Основной текст изложен на 124 страницах, проиллюстрирован 25 таблицами и 19 рисунками. Диссертация содержит 5 приложений, включающих в себя 14 таблиц. Библиография включает 245 наименований, в том числе 113 на английском языке.

Глава 1. Теоретические аспекты исследования проблемы развития общих способностей в дошкольном детстве

1.1. Понятие общих способностей

Проблема способностей является классической для психологии. Г. Айзенк, А. Бине, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В. Д. Шадриков и многие другие изучали эту проблематику с точки зрения количественных и качественных подходов, возможности измерения данного конструкта, проблематики уровней развития, влияния на обучение, роли наследственности в формировании способностей и т.д.

В зарубежной психологии проблема способностей прорабатывалась преимущественно в предметном поле изучения интеллекта и одаренности, в том числе в рамках тестологических исследований, значения наследственности и среды в их развитии, и др.

Наиболее известными считаются факторные модели интеллекта, полученные в результате процедуры факторного анализа. К ним относятся двухфакторная модель Ч. Спирмена, многофакторные модели Г. Айзенка, Дж. Гилфорда, Р. Кеттелла, Л. Термен, Л. Террстоуна, и др. [48; 179]. Другие виды способностей: творческие, коммуникативные и регуляторные рассматриваются в зарубежной психологии преимущественно отдельно. Иногда их включают как элементы в более общие структуры. В настоящее время ширится тенденция к целостному рассмотрению различных видов способностей. Проблематика креативности, творческих и регуляторных способностей, часто рассматривается в связке с интеллектом [53; 136; 156]. Что касается коммуникативных способностей, то они рассматриваются зарубежом преимущественно в контексте социальных навыков, которые представляют собой достаточно самостоятельное направление исследований [233].

Проблема способностей в отечественной психологии обрела ясное звучание в 40-х гг. XX века. Одним из распространенных и общих определений способностей, принадлежит С.Л. Рубинштейну. Он трактовал способности как

сложное синтетическое образование, которое включает в себя ряд данных и свойств, которые вырабатываются и развиваются в процессе деятельности, и без которых человек не был бы способен к выполнению этой деятельности [91].

Основы рассмотрения и типологии способностей были заложены в работах Б.М. Теплова. Он определял способности как индивидуальные особенности, являющиеся условием успешного выполнения деятельности, с точки зрения индивидуально-психологических различий [117]. Ему же принадлежат и актуальные в настоящий момент признаки данного психологического понятия — индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения в какой-либо деятельности и не сводящиеся к знаниям, умениям и навыкам. Способности не только проявляются, но и создаются в деятельности, существуют только в развитии, определяя успешность, а также скорость и легкость овладения определенной деятельностью.

Примат результативности в понимании способностей является предметом дискуссии на протяжении нескольких последних десятилетий. Такое понимание является эвристичным для практики, но не является исчерпывающим.

Продолжая идею Б.М. Теплова, В.Д. Шадриков подчеркивает, что развитие способностей выступает как процесс биологического и культурного развития в их единстве. Способности в трактовке автора представляют собой свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [126]. С одной стороны, развитие способностей происходит на основе отдельных психических функций (функциональных систем), а с другой — на основе овладения культурными средствами человека как субъекта деятельности. В.Д. Шадриков подчеркивает, что способности нельзя рассматривать в отрыве от психических функций исключительно через детерминацию деятельностью. Их необходимо понимать как внутренние скрытые свойства, качества [124].

Способности трактуются не как некоторая потенциальная возможность, но как реализация в деятельности, творчестве, которая зависит от условий внешнего мира. В.Д. Шадриков обобщил представления Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Р. Лурии и др., раскрывая как генетически-обусловленную, так и прижизненную природу становления способностей [96].

Работы автора помещают проблему способностей в широкий исследовательский и даже философский контекст: рассматриваются вопросы свободы и нормы, добра и зла, природного и социального в человеке. В фокус анализа попадает вопрос о том, как сочетается проявление способностей и требования общества: подчинение им или их преодоление является вершиной их проявления. Также поднимается проблема потенциальной сопоставимости дарований разных людей, и, следовательно, их измерения.

В.Д. Шадриков говорит о мотивации как ключевом моменте в понимании способностей и указывает, что по мере взросления ребенка его истинные желания, личностно-значимые мотивы предаются забвению. Верный же путь развития представляется автору в том, чтобы, во-первых, демонстрировать ребенку «добродетельное» поведение и образцы, делая его предметом истинной мотивации, а во-вторых, делать личностно-значимым то, что имеет объективную общественную значимость. Для этого, по мысли автора, необходимо принимать во внимание взаимосвязь характера и мотивации. Именно соотнося учебную задачу с характером ребенка, давая оценку его успехам и неудачам с учетом его характера, можно способствовать принятию учебной задачи и учебной деятельности в целом [125].

Проблематика способностей связана с исследованиями роли задатков в их развитии. Способности не могут быть врожденными, они формируются в деятельности [117; 126]. Врожденными могут быть только задатки, а именно, особенности нервной системы [117]. Задатки могут трактоваться как физиологические и психологические особенности, обусловленные

индивидуальными особенностями строения мозга, а также как типологические особенности проявления свойств нервной системы [125].

К.К. Платонов также рассматривал способности в широком психолого-философском контексте и понимал их как интегративное свойство личности, связанное с мотивацией и другими личностными структурами [81]. В понятие способностей включались различные аспекты, которые могут выступать в соотношении с деятельностью, в которой способности формируются и проявляются.

Сегодня проблема развития способностей видится в контексте их связи с разнообразными аспектами и характеристиками окружения человека. Показано, что развитие способностей обусловлено личностными особенностями ребенка, спецификой его «экологического» окружения, временем и теми видами деятельности, в которые он вовлекается.

Идея связи человеческого развития с широким кругом контекстов уходит корнями в предложенную У. Бронфенбреннером концепцию экологических систем, которая, в свою очередь, восходит к положению Л.С. Выготского о культурно-исторической природе психики и психического развития. Эти методологические основания задают необходимость исследования способностей сквозь призму контекстов, в которых развивается ребенок, в т.ч. контекст его собственного влияния на других и на самого себя [27; 147].

С точки зрения содержания категории способности, в отечественной психологии наиболее распространенной является разделение на два основных типа (класса) – общие и специальные. Общие способности связываются с более общими ведущими формами человеческой деятельности, которые проявляются не в конкретных деятельностях или группах деятельностей, а в общих формах внешней активности (поведения) человека; специальные же связываются с отдельными видами деятельности [48; 117]. К общим способностям относят, прежде всего: интеллект, творческие способности, обучаемость и др. [48]. К специальным способностям относят либо по соответствию видам и типам деятельности, либо по

основным когнитивным психическим функциям. Такая точка зрения, однако, разделяется не всеми учеными; например, В.Д. Шадриков, определяя способности через функциональные системы, выделяет способности памяти, восприятия, мыслительные и пр. [124; 126].

Все чаще способности рассматриваются комплексно, а их разделение представляется скорее моделью, облегчающей познание этой проблемы, но не передающей суть.

Таким образом, способности представляют собой индивидуальные особенности, которые являются условием успешного выполнения деятельности и развиваются в ней. Они формируются на основе задатков и делятся на общие и специальные, хотя и являются интегрированным, комплексным, индивидуальным качеством личности. Проблематика развития способностей занимает отдельное место в общей, возрастной и педагогической психологии.

1.2 Проблема развития общих способностей в дошкольном детстве

Изучение развития способностей в детском возрасте в отечественной науке осуществлялось в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Он полагал, что именно дошкольный возраст наиболее важен для развития способностей. Развитие ребенка понимается Л.С. Выготским как процесс присвоения социокультурного опыта, который может быть приобретен только при помощи взрослого как носителя эталонов, правил, норм поведения, «идеальных форм», которые интериоризируются ребенком [35; 36]. Взрослый играет решающую роль в психическом развитии ребенка [68]. В ходе присвоения выработанных в культуре средств, натуральные психические функции преобразуются в высшие психические функции. Л.С. Выготский, в качестве центрального момента в развитии ребенка, и, прежде всего, высших психических функций, рассматривал употребление знака, любого искусственного стимула, который является средством овладения своего или чужого поведения [34; 36; 79]. Употребление знака приводит к изменению структуры психических процессов, позволяя перейти от непосредственных действий к опосредованным. Он имеет

социальную природу. Становление высших психических функций происходит через овладение и использование знаков, «орудий ума».

При изучении развития детских способностей Л.А., Венгер, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков и другие исследователи придерживались культурно-исторической концепции, развивали и обогащали ее. Разработка проблематики способностей в рамках указанного подхода требовала выделения тех форм опосредствования, которые могут выступать в качестве механизма, обеспечивающего развитие способностей.

Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец и др. трактуют способности дошкольника как ориентировочные действия, обеспечивающие успешность в деятельности или решении задач с использованием существующих в культуре средств, которые имеют, в основном, образный характер [55; 88]. Именно в дошкольном возрасте создаются благоприятные условия для развития образных форм познания, в связи с чем основными средствами развития способностей становятся образные средства (сенсорные эталоны, наглядно-образные модели, символы и др.) [23; 49; 54; 88].

Л. А. Венгер преимущественно занимался изучением развития познавательных (или умственных) способностей, а именно: сенсорных и интеллектуальных [88; 99]. И основным механизмом развития способностей выступает овладение ребенком различными способами опосредствования – сенсорными эталонами и наглядным моделированием. Исследовательским коллективом под руководством Л.А. Венгера была разработана система диагностики способностей, которая позволяла выявить актуальный уровень развития способностей, реальные достижения и возможности ребенка, достигнутые в ходе развития и обучения [6; 46; 88].

Проблематика развития детских способностей разрабатывалась и О.М. Дьяченко [49; 50; 78; 89]. О.М. Дьяченко отмечала, что в ходе познавательной деятельности ребенок сталкивается с двумя типами ситуаций. В первом типе ребенок выделяет и понимает основные свойства и отношения в окружающем

мире, а во втором типе ребенок формирует и выделяет свое отношение к действительности. Соответственно этим типам ситуаций выделяется и два типа ориентировки в действительности: установление объективных зависимостей (связей) в окружающем мире посредством знаков или выражение своего отношения к действительности посредством символических форм. Таким образом, кроме познавательных способностей выделялись и символические способности, которые позволяют обобщать эмоционально-познавательный опыт и выразить отношение к различным объектам и сторонам окружающего мира [23; 32]. Эти идеи также легли в основу разработки О.М. Дьяченко проблемы творческих способностей и воображения.

Последующие исследования были посвящены анализу того, как ребенок при решении различных жизненных задач использует приобретенные им культурные средства и способы регуляции. Н.Е. Веракса и О.М. Дьяченко отмечали, что ребенок при регуляции своего поведения в любых ситуациях использует не только знаковые, но и символические средства [32]. При нормативно-стабилизирующем способе регуляции поведения ребенок осваивает средства, которые уже существуют в культуре, т.е. в ходе взаимодействия с окружающей действительностью он пользуется знаками. При смыслообразующем способе регуляции поведения ребенок выражает свое отношение к чему-либо, придает объекту или ситуации личностный смысл. В данном случае используются преимущественно символические средства. При диалектическом способе регуляции поведения ребенок разрешает определенную противоречивую ситуацию и использует как знаковые, так и символические средства. То есть, в процессе регуляции детского поведения на различных стадиях активно используются как знаковые, так и символические средства [32; 99].

Позднее, на основе работ Л.А. Венгера, и А.В. Запорожца, А.И. Булычева, И.А. Бурлакова, Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, О.М. Дьяченко и др. была выделена структура способностей, построенная в зависимости от тех задач, которые возникают у человека по отношению к окружающей действительности:

познавательные (умственные), коммуникативные и регуляторные [15; 26; 29; 31; 86]. Данный подход к классификации общих способностей созвучен теории Б.Ф. Ломова, который выделял три основные функции психики: коммуникативную, регуляторную и познавательную [72]. С точки зрения этого подхода сохраняется традиция выделять уровни развития различных способностей старших дошкольников, которая активно разрабатывалась, в том числе, Л. А. Венгером [6; 31; 46; 88].

Основной линией развития способностей в дошкольном возрасте является овладение различными способами опосредствования – средствами. Овладение опосредствованием осуществляется в деятельности: продуктивная деятельность (рисование, лепка), сюжетно-ролевая игра, общение и другие [28; 67; 68; 88; 131]. Все они сложились в ходе общественно-исторического развития и содержат компоненты, влияющие на психическое развитие ребенка. Развивающее значение каждого вида деятельности состоит из двух полюсов — задач, которые выдвигаются перед ребенком, и характером тех средств и операций, которые используются для их решения. Они интериоризируются и становятся новым видом внутренних действий [88]. Детские виды деятельности в большинстве своем имеют моделирующий характер, в каждой из них прослеживается моделирование реального мира: взаимоотношения взрослых, взаимосвязи реальных предметов и т.д. Однако на развитие ребенка, его личности, а также, на развитие способностей оказывает влияние огромное количество факторов.

Данный подход А.И. Булычева, Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, Н.С. Денисенкова и др. применили для диагностики и развития ранней одаренности [89]. Созвучны данному подходу изучение детской одаренности, творчества и творческого мышления таких исследователей как Е.С. Белова, М.Е. Богоявленская, В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова и др. [9; 12; 66; 73; 74; 127]. В частности, А.М. Матюшкиным исследовалась структура творческого потенциала, условия его стимулирования и развития на различных этапах обучения [73; 74]. Детская одаренность, в понимании А.М. Матюшкина, представляет собой

предпосылку развития творческой личности, которая может выражаться через познавательную потребность [73]. В рамках данной парадигмы детально рассматривалась образовательная микросреда как условие развития одаренности в дошкольном возрасте [127].

Изучение условий развития детских способностей и одаренности в контексте соотношения возрастных и индивидуальных особенностей детей активно разрабатывалось Н.С. Лейтесом с коллегами [87]. Сегодня особое внимание этим аспектам уделяется в структурно-динамической теории, разрабатываемой В.Д. Ушаковым и др., где главной составляющей одаренности являются творческие способности интеллекта [121].

Большое влияние на развитие детских способностей оказывает взрослый, семья и образовательная среда, а именно, детско-родительские отношения, взаимоотношения со сверстниками, педагогами и другие условия [7; 38; 40; 45; 69; 138; 165; 241].

Таким образом, общие способности в дошкольном возрасте являются ориентировочными действиями, обеспечивающими успешность в деятельности или решении задач с использованием тех средств, которые существуют в культуре. Развитие способностей происходит в игре и других видах деятельности (в том числе, продуктивных). В ходе развития способностей идет процесс овладения такими культурными средствами, как сенсорные эталоны, наглядные модели, символы, образы, правила и др. Структура общих способностей построена на основе тех задач, которые возникают у человека по отношению к окружающей действительности: познавательные (умственные), коммуникативные и регуляторные. Развитие способностей происходит за счет овладения различными способами опосредствования в различных видах деятельности под руководством взрослого, в том числе, в процессе целенаправленного обучения.

1.3. Умственные способности дошкольников

Под умственными способностями в дошкольном возрасте понимаются универсальные действия ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для дошкольника образных средств [49; 88].

Умственные способности подразделяются на сенсорные и интеллектуальные. Сенсорные способности выступают в качестве фундамента умственного развития ребенка и проявляются в области восприятия предметов и их свойств [37; 54; 55]. Развитие сенсорных способностей происходит за счет овладения общепринятых образцов внешних свойств воспринимаемых объектов (сенсорных эталонов) [88]. Таким образом, сенсорные эталоны, выступают культурным средством, позволяющим ребенку ориентироваться в окружающей действительности. Существуют следующие виды действий по использованию сенсорных эталонов: действия идентификации, соотнесения предмета с эталоном и перцептивного моделирования, которые представляют собой важнейшие показатели умственного развития ребенка [46]. В процессе развития ребенок переходит от простой идентификации свойств воспринимаемого объекта с определенным эталоном ко все более сложным действиям.

Интеллектуальные способности связаны с мышлением, решением различных познавательных задач. Исследования Л.А. Венгера и коллег показали, что средством развития интеллектуальных способностей выступает модель [46; 88; 99]. Выделяется три вида действий наглядного моделирования: замещение, использование моделей и построение модели.

Овладение действиями с эталонами и моделями формируется у ребенка в обобщенную способность к опосредствованному познанию; появляется возможность самостоятельно принимать или находить новые формы опосредствования при решении новых типов познавательных задач, не встречавшихся ранее.

Рассмотрение умственных способностей невозможно в отрыве от творческих способностей, которые связаны с созданием нового и в основе которых лежит

воображение. О.М. Дьяченко на основе анализа работ Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова и их сотрудников обосновала, что развитие воображения, как и любого другого психического процесса, происходит по общему, сформулированному Л.С. Выготским, закону развития высших психических функций и должно осуществляться путем включения особых форм опосредствования в управление им [49; 51]. «Продуктивное воображение» — это воображение, которое имеет опосредствованный характер, позволяет целенаправленно решать стоящую задачу, и может характеризоваться новизной идей и их оригинальностью.

Основными средствами построения целостного продукта воображения являются образы, значения слов, а также планы создания различных творческих продуктов [49; 52; 103].

Проведенные исследования позволили выделить два вида воображения: «познавательное» и «эмоциональное». Познавательное воображение активно используется при решении различных задач: оно специфически отражает закономерности окружающей действительности, позволяет преодолевать возникающие противоречия при восприятии и познании окружающего мира, а также дает возможность дополнять и уточнять целостную картину мира. Эмоциональное воображение направлено на регуляцию образа «Я» ребенка, когда между этим образом и реальностью возникают противоречия.

Процесс воображения при этом включает в себя два этапа: 1) порождение идеи, 2) составление плана ее реализации.

Дети в ходе развития овладевают двумя основными типами действий с образами (средствами) – опредмечиванием и включением.

В ходе развития воображения у детей также усложняются и сами средства: если в младшем возрасте они опираются на образы, то позднее активнее используются речь [99]. При этом одним из важнейших показателей творческих способностей является невербальное воображение [52; 103; 156].

Таким образом, умственные способности в старшем дошкольном возрасте являются универсальными действиями ориентировки в реальном мире. Эта ориентировка осуществляются с помощью специфических средств, существующих в культуре, которые в данном возрасте имеют преимущественно образный характер.

1.4. Регуляторные способности дошкольников

Регуляторные способности дошкольника являются одним из ключевых достижений дошкольного возраста, обеспечивающих готовность к школьному обучению [1; 26; 215; 224]. В многочисленных исследованиях показано, что уровень регуляции выступает предиктором как академических успехов, так и других показателей развития, в частности, эмоционального и коммуникативного [97; 98].

В зарубежной психологии проблема регуляторных способностей изучается преимущественно в исследованиях «executive functions» (исполнительные или регуляторные функции) или «effortful control», перевод последнего термина крайне затруднен на русский язык, поэтому используются такие термины как произвольность, самоконтроль и пр. Данные понятия плотно перекрываются, и все чаще исследователи говорят об объединении этих понятий в единый конструкт [97]. Исполнительные функции – это собирательный термин для ряда когнитивных функций, которые довольно обособлены от других, например, интеллекта, но при этом тесно связаны с ними [154; 167; 230]. Они регулируют, координируют познавательные процессы и дают им направление. Исполнительные функции, таким образом, тесно связаны с интеллектом и другими способностями. Данное направление исследований рассматривает их преимущественно с позиции когнитивной психологии и нейропсихологии.

Одна из широко распространенных моделей регуляторных функций разработана А. Мияке [207]. Нейропсихологической основой для владения собственным поведением является группа когнитивных навыков, которые

обеспечивают целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях.

Регуляторные функции в данной модели делятся на следующие основные компоненты: рабочую память (зрительную и слуховую), переключаемость внимания (способность переходить от одного «правила» к другому) и сдерживающий контроль (торможение доминирующего ответа в соответствии с условиями задачи). Первоначально эта модель была основана на исследованиях взрослых, но позднее правомерность такого подхода в детском развитии была подтверждена эмпирически [1; 238; 240]. Е. Р. Слободская с коллегами выделяет следующую структуру произвольной регуляции: компоненты выдержки (подавление или задержка двигательной активности при ожидании приятного события) и моторного контроля, а также компонент подавления/инициации активности [98].

В отечественной психологии исследование проблем произвольности и регуляции проводилось в рамках культурно-исторического подхода. Эта проблематика разрабатывалась Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером и др. В основе их подхода также лежало ключевое положение о системном строении высших психических функций и их опосредствовании [82; 88]. Регуляция деятельности, познания и поведения осуществляется за счет определенных культурных средств, которые и позволяют управлять поведением [30; 98]. Регуляторные способности определяются способами постановки различных задач (например, коммуникативных и познавательных), а также их принятием и удержанием. Согласно Л.С. Выготскому, развитие опосредствования с необходимостью предполагает развитие способов регуляции, произвольности и осознанности.

Современные авторы подчеркивают, что регуляторные способности имеют двухкомпонентное строение: эмоциональный и произвольный компоненты [26; 30; 86].

Эмоциональный компонент относится к эмоциональному принятию ребенком предлагаемых задач, а произвольный компонент представляет собой произвольную регуляцию, которая осуществляется как сознательное, волевое действие, действие по правилу. То есть, средством регуляции произвольного поведения является правило.

Произвольная регуляция предполагает принятие, удерживание и выполнение правил, которые действует в определенной ситуации, причем иногда вопреки возникающим первоначальным побуждениям.

Правила могут иметь различную форму: образец поведения, словесная инструкция, образы (картинки, знаки) и др.

С точки зрения развития регуляторных способностей основным фактором, который воздействует на ребенка, опосредует его взаимодействие со средой и передает культурные нормы и образцы – является взрослый. Взрослый не только ставит задачи ребенку, но и помогает их принять, удержать и создает условия для их решения. Кроме того, взрослый принимает активное участие в развитии эмоционального компонента регуляции, помогая создавать положительные эмоции по отношению к как можно большему количеству различных ситуаций. Можно сказать, что взрослый осуществляет «сорегуляцию» [15; 32].

Важно отметить, что разработанные методы исследования регуляторных способностей в различных теоретических концепциях, несмотря на разность подходов, демонстрируют высокую эффективность [1; 190; 238]. Эмпирическим показателем развития регуляторных способностей выступает способность ребенка понимать, удерживать и подчинять свои действия определенным правилам.

Таким образом, регуляторные способности понимаются как способы принятия, удерживания и постановки задач на познание, коммуникацию, движение и других. Их развитие является одним из ключевых достижений дошкольного возраста, которое обеспечивает не только готовность к школьному обучению, но и базу саморегуляции для дальнейшего развития личности.

1.5. Коммуникативные способности дошкольников

Коммуникативные способности возможно рассматривать как обобщенные способы ориентировки участников коммуникации в ситуации общения с помощью специальных коммуникативных средств (по аналогии со средствами в понимании Л.А. Венгера) [26; 31; 86]. Эти коммуникативные средства представляют собой социальные эталоны, которые могут иметь форму правил, представлений, ценностей и др.

Для достижения различных целей во взаимодействии и общении необходим поиск компромисса между потребностями и желаниями партнеров. Этого и позволяют достигать коммуникативные способности, которые также обеспечивают понимание и учет контекста определенной ситуации.

Коммуникативные способности отличаются от познавательных тем, что здесь проявляется субъект-субъектные отношения, где все участники имеют свои потребности и желания, которые необходимо учитывать для плодотворного взаимодействия.

К коммуникативным способностям относятся, прежде всего, действия ребенка, позволяющие понять ситуацию, в которой находится другой человек, и умение передать свое отношение к ней. Необходимо учитывать мнение друг друга и приходить к компромиссу, а также обладать способностями к разрешению конфликтов.

Дошкольный возраст – сензитивный период для развития коммуникативных способностей, потому что именно в этот период ребенок сталкивается с множеством других детей, где множество задач и проблем ему приходится разрешать самостоятельно. Таким образом, то как ребенок справляется с трудностями и адаптируется к требованиям социума имеет важнейшее значение для дальнейшей адаптации и развития ребенка как в социальном, так и остальных аспектах [233].

Понимая коммуникативные способности как обобщенные способы ориентировки участников коммуникации в ситуации с помощью специальных

коммуникативных средств, необходимо проанализировать ту деятельность, в которой они развиваются, а именно – общение. В данной работе, вслед за М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой и др., общение понимается в рамках деятельностного подхода [70; 75; 100; 101].

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают отличительные черты общения дошкольников, среди которых: разнообразие коммуникативных действий, эмоциональная насыщенность, малая степень регламентированности и преобладание инициативных действий над ответными [75; 109; 233].

В отечественных исследованиях определяются параметры коммуникативной деятельности дошкольников: социальная чувствительность (способность воспринимать воздействие других), коммуникативная инициатива (способность обратиться к партнеру и предложить общение) и эмоциональное отношение [109; 118].

Наиболее популярным индикатором уровня развития коммуникативных способностей считается социометрический статус [90; 180; 233]. В целом, множество исследований продемонстрировали положительную связь между признанием сверстников по социометрической процедуре и демонстрацией просоциального поведения, социальных навыков, различных характеристик игры и т.д. Низкий статус, соответственно, связан с дефицитом навыков и низким уровнем проявления коммуникативных способностей [180; 233]. При этом важно учитывать, что феномен детской популярности также можно объяснить с точки зрения удовлетворения коммуникативных потребностей ребенка – если содержание общения соответствует уровню коммуникативной потребности, то это ведет к симпатии и предпочтению определенного человека [71; 75; 109].

Важнейшую роль в коммуникации ребенка играют и особенности взаимодействия – инициатива в контакте, степень проявления просоциальной помощи, игровые навыки и многое другое [226].

Особенно следует остановиться на процессе развития умения разрешать конфликты, т.к. поиск компромисса – одна из важнейших характеристик

коммуникативных способностей. Как отмечается рядом авторов, дошкольный возраст в целом характеризуется достаточно высокой конфликтностью [41; 90; 233]. Но в старшем дошкольном возрасте начинают преобладать способы «словесного воздействия» на оппонентов в ситуации конфликта. Старшие дошкольники уже используют «культурные» средства, и не только речь, но правила и нормы, которые применяются для разрешения конфликтов [39; 61].

Разрешение конфликтов в старшем дошкольном возрасте имеет огромное значение не только с точки зрения развития коммуникативных способностей ребенка, но и развития его личности в целом. Такие стратегии поведения в конфликтной ситуации как сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление и соперничество также можно выделить в дошкольном возрасте [41; 90].

Таким образом, кроме социометрического статуса, важными эмпирическими показателями уровня развития коммуникативных способностей выступают и особенности взаимодействия (разрешение конфликтов, просоциальное поведение, игровые навыки и пр.).

К концу дошкольного возраста складываются устойчивые избирательные отношения между детьми. Общение становится все более внеситуативным и образ сверстника становится более устойчивым [70; 71]. Происходит дифференциация детского коллектива, ребенок получает четкое положение в группе [101; 109; 113].

В ходе общения дети активно осваивают различные средства, например, речь, а также существующие в форме правил, представлений, ценностей и т.д. средства.

То есть, коммуникативные способности представляют собой обобщенные способы ориентировки участников коммуникации в ситуации с помощью специальных коммуникативных средств и развиваются в специфических видах деятельности – игре и общении.

Таким образом, как показывает анализ исследований в области общих способностей старших дошкольников, магистральной линией развития способностей является овладение различными способами опосредствования. В

современном мире еще одним условием развития способностей является цифровизация – все более широкое использование и применение различных цифровых устройств, которые также являются средствами, опосредующими деятельность человека [92; 93; 221]. Если в классических исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и других изучались знаки и орудия в эпоху «книжной» культуры, то цифровые технологии представляют собой новое средство опосредования. Цифровые технологии могут выступать двояко. С одной стороны, они представляют собой орудия, которые могут использоваться для передачи информации. С другой стороны, цифровые технологии могут выступать в качестве знаков, опосредующих психические функции и процессы. При этом четко разграничить применение цифровых технологий как орудий и знаков практически невозможно, т.к. переход из одного «состояния» в другое происходит быстро и практически параллельно. Аналогичным образом невозможно разграничить опосредованную и опосредующую деятельность с применением цифровых технологий; эта специфика цифровых устройств создает новую реальность жизнедеятельности человека и развития ребенка. Это приводит к появлению новых видов социальных взаимодействий и трансформации уже существующих. Орудийные и знаковые компоненты начинают переходить друг в друга, образовывать тесные взаимосвязи. У современного ребенка появляется дополнительное средство – цифровые технологии, которые имеют свойство перехода из знакового в орудийное состояние и обратно, что качественно трансформирует процессы детского развития и формирования. И освоение этих средств также, как и исследованных ранее, происходит с помощью взрослого. Необходимо рассмотреть, как современные цифровые устройства встраиваются в жизнь современного ребенка и его семьи, а также как они влияют на развитие его способностей.

Выводы по главе 1

1. Изучение способностей в детском возрасте в отечественной психологии осуществлялось в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в которой взрослый для ребенка является носителем человеческой культуры. Именно взрослый выступает носителем эталонов, норм, правил, способов мыслительной деятельности и др., которые интериоризируются ребенком.

2. Общие способности в дошкольном возрасте – ориентировочные действия, обеспечивающие успешность в деятельности или решении задач с использованием средств, которые существуют в культуре. Структура общих способностей строится исходя из деятельности и задач, которые возникают у человека по отношению к окружающей действительности: познавательные (умственные), коммуникативные и регуляторные.

3. Умственные способности – универсальные действие ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для дошкольника образных средств. Регуляторные способности – способы принятия, удерживания и постановки различных задач. Коммуникативные способности – обобщенные способы ориентировки участников коммуникации в ситуации общения с помощью специальных коммуникативных средств.

4. Развитие общих способностей происходит в игре и других видах деятельности, в том числе, в продуктивных. Развитие способностей происходит через овладение культурными средствами и способами их использования.

5. Цифровизация – новое условие развития ребенка в современном мире. Цифровые технологии представляют собой новое средство опосредования и выступают двояко: как орудия и как знаки, опосредующие психические функции и процессы. Новое средство качественно трансформирует процессы развития и формирования ребенка.

Глава 2. Анализ исследований, посвященных проблеме использования дошкольниками цифровых устройств в контексте детско-родительских отношений

2.1. Цифровые устройства и цифровая социализация

Современные исследователи отмечают, что человечество в настоящее время переживает четвертую информационную революцию, которая последовала за развитием цифровых технологий [92; 111; 171].

В условиях глобализации, перехода к информационному обществу снимаются общекультурные и психологические барьеры между странами и народами. Широкое применение цифровых технологий изменяет практически все сферы жизни общества.

За последние 10-15 лет цифровые устройства стали не только более функциональными, но и более портативными (смартфоны, планшеты и др.), что привело к их интеграции в повседневную жизнь взрослого и ребенка. Уже с раннего возраста дети используют смартфоны, планшеты и компьютеры [104; 160]. Весомым фактором современной социальной ситуации развития ребенка становятся различные цифровые устройства [3].

Детство, как культурно-исторический феномен, активно изменяется [83; 120; 122]. Трансформируются содержание процесса социализации, т.е. вхождения ребенка в социальную действительность [63]. Одним из ключевых изменений стало появление цифровых устройств и активное использование их детьми. Современные исследователи создали и активно разрабатывают концепцию цифровой социализации и «медиатизации» детства [111; 160; 208]. Отмечается, что возник новый социальный и культурно-психологический феномен, особый исторический тип детства – цифровое детство [42; 111]. С. Дженнер и Д. Сюзз отмечают, что для того, чтобы изучать роль цифровых устройств и медиа в социализации, важно учитывать, как другие агенты социализации, в первую очередь – семья, взаимодействуют с ними [173]. Влияние цифровых медиа не поддается точному «количественному» подсчету, так как зависит от большого количества факторов –

содержания, контекста использования, семьи, сверстников, личностных особенностей и т.д. [235].

В прошлом веке наибольший эффект оказывали радио, кино, телевидение и другие масс-медиа. Теперь их заменили портативные цифровые устройства и Интернет, которые влияют на то, как подрастающее поколение решает важнейшие задачи своего развития, образования и социализации.

В современном детстве выделяются несколько важнейших изменений, которые связаны с цифровизацией:

- взрослый теряет статус единственного носителя информации, новых способов и видов деятельности – многое становится доступно через электронные устройства без участия взрослого [119];
- дети выходят из постоянного контакта со взрослым, и, как следствие, сокращается время семейного общения, совместного досуга [130];
- изменения в сфере времяпрепровождения современных детей: рост потребления дошкольниками различной медиапродукции качественно трансформирует основную деятельность ребенка дошкольного возраста – игру [94].

Эти и многие другие характеристики современного детства приводят к тому, что исследователи начали говорить о новых видах социализации. Г.У. Солдатова разрабатывает концепцию цифровой социализации: «…цифровая социализация – опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» [111, С. 76]. Таким образом, на личность дошкольника, в рамках цифровой социализации, влияет «удаленный» взрослый – создатель медиапродукции, в которую заложен определенный смысл, способы и виды деятельности, и другие, самые различные, значения и содержание.

Неуклонно растет количество исследований, в которых анализируется специфика использования цифровых устройств дошкольниками, их влияние на развитие ребенка, на отношения со сверстниками и взрослыми [8; 14; 22; 44; 60; 123 и др.]. О.В. Рубцова пишет о том, что цифровые технологии могут выступать и как орудия, и как знаки [92; 93]. Такое рассмотрение позволяет целенаправленно изучать, как использование нового цифрового средства связано с формированием высших психических функций.

Ряд исследователей подчеркивает большие возможности цифровых технологий и различной медиапродукции для обучения и развития [154; 170; 176; 182]. Другие, наоборот, акцентируют внимание на негативном влиянии и тех рисках, которые несет использование цифровых устройств и различная медиапродукция для психики человека. Чаще всего авторы упоминают про то, что имеется корреляционная связь между видеоматериалами и компьютерными играми с элементами жестокости и агрессивным поведением, подчеркивается негативное влияние цифровых устройств на внимание, интеллектуальные способности, эмоциональную сферу и др. [102; 104; 105; 218].

При изучении использования цифровых устройств наиболее часто исследуется такой параметр, как экранное время [151; 158; 183; 195; 219]. Экранное время выступает маркером частоты использования цифровых устройств. Экранное время – это взаимодействие с цифровым устройством, которое подразумевает вывод аудио/видео и другой информации для пользователя, которая может использоваться для различных целей [148; 183]. Оно подразделяется на два типа: пассивное и активное. Пассивное экранное время связано с использованием цифровых устройств с целью просмотра различного содержания, которое может применяться без какого-либо контроля со стороны пользователя (просмотр мультфильмов, видео и т.д.). Под активным экранным временем понимается использование цифровых устройств, которое предполагает целенаправленное взаимодействие с устройством, обеспечивающим обратную связь на действия

пользователя (использование приложений, компьютерные игры, обучающие программы) [136; 148].

Важность этого разделения обусловлена тем, что эти типы экранного времени оказывают дифференцированное влияние на различные сферы развития ребенка [183; 201; 205]. При этом нередко исследуется влияние отдельных категорий медиаконтента: конкретных мультфильмов, игр, приложений [60; 154; 169]. В целом, следуя данной логике, можно выделить два типа использования цифровых устройств: преимущественно «активное» и «пассивное».

Использование цифровых устройств представляет собой потребление различного медиасодержания: видео, мультфильмов, компьютерных игр и т.д. Поэтому представляется возможным также называть использование цифровых устройств, связанных с просмотром различных видео, компьютерных игр, использованием приложений – медиаактивностью.

Цифровые технологии – амбивалентны [11]. Это важное замечание в рамках современного дискурса в отечественной и зарубежной науке, где изучение цифровых технологий в контексте их влияния на человека часто проводится в оценочном и негативном ключе [111; 112].

Современный ребенок активно осваивает и использует цифровые устройства для различных целей, в том числе для общения со взрослым, что делает их весомым фактором социальной ситуации развития ребенка. В настоящее время активно разрабатывается концепция «цифрового детства» и «цифровой социализации», а наиболее изучаемым параметром использования цифровых устройств выступает экранное время. Современные цифровые устройства изменяют не только существующие виды социальных взаимодействий, но и определяют специфику развития высших психических функций и процессов на всех возрастных этапах, влияя, в том числе, и на формирование общих способностей старших дошкольников.

2.2. Использование цифровых устройств и развитие способностей старших дошкольников

Исследования влияния цифровых устройств на различные сферы психического развития ребенка достаточно противоречивы, и множество вопросов остаются нерешенными.

Рассмотрим работы, посвященные взаимосвязи и влиянию цифровых устройств на познавательную сферу психического развития детей.

Ряд исследователей отмечает потенциальную пользу компьютерных игр по различным параметрам, в первую очередь – когнитивным, например, с точки зрения развития пространственного, логического мышления и т.д. [176]. Ранние исследования Л. Трик и М. Руэда, показали, что тренировка в специальных «развивающих» компьютерных играх позволила детям получить более высокие результаты по интеллектуальным тестам [222; 234].

Л.Ф. Обухова и С.Б. Ткаченко выявили, что овладение детьми перцептивным моделированием посредством компьютерных игр достаточно ограничено, т.к. цифровая реальность не дает необходимого кинестетического опыта [77]. Важность практического взаимодействия с предметами подчеркивается и в исследовании Е.О. Смирновой с коллегами [105]. В этих исследованиях делается акцент на большом значении предметного взаимодействия с миром, и трудности в переносе интеллектуальных навыков с экрана в реальный мир. К. Шихан и Д. Юттал в своей обзорной работе описывали феномен, когда фокусировка внимания на экране как таковом, отвлекает ребенка от содержания деятельности во время цифровой активности [228].

Однако существуют исследования, которые доказывают, что перенос полученных навыков может быть эффективно осуществлен. Ф. Аладе с коллегами показывают, что если интеллектуальная задача дается в интерактивной форме (например, видеоигры), то она хорошо подходит для ситуаций, где контекст задачи в реальной жизни будет максимально похож на представленный в видеоигре [133]. Однако в данном исследовании взрослый не участвовал – ребенок был наедине с

цифровым устройством. Исследование Б. Хубера с коллегами показало, что навык решения головоломки, выработанный на цифровом носителе, может легко быть перенесен на реальный физический объект [186]. Аналогичные результаты были получены и Дж. Тарасюк с коллегами [232]. Исследователи делают акцент на том, что в обоих экспериментах дети не учились на собственных ошибках, а взрослый был рядом и давал инструкции, как нужно выполнять задачу. Кроме присутствия фигуры взрослого важно отметить и то, что сама по себе игра, вне зависимости от носителя, цифрового или физического, имела практически идентичную структуру. Поэтому перенос действий и способ решения практически не нуждался в корректировке. Данные работы подчеркивают значимость участия взрослого при использовании ребенком цифровых устройств [43].

Результаты исследования Е.Е. Клопотовой и Романовой Ю.А. показали, что уровень познавательного развития детей, умеренно играющих в компьютерные игры, выше, чем у много играющих и неиграющих детей [58]. Авторы при этом особое внимание уделяют качественному анализу, отмечая, что развивающие игры оказывают позитивное влияние на интеллектуальные способности, в то время как аркады – негативное.

В работе Е.С. Беловой и Н.Б. Шумаковой было показано, что интеллектуальные показатели дошкольников были ниже у детей, которые чаще проводили время перед экраном цифровых устройств по сравнению с детьми, которые реже использовали цифровые устройств [10]. При этом по результатам экспертной оценки интеллектуальной и творческой активности, творческого мышления в рамках специально разработанного игрового занятия каких-либо статистически значимых различий между детьми, с различной частотой использующих цифровые устройства, не было выявлено. Е.С. Белова также провела исследование, посвященное использованию цифровых устройств дошкольниками с признаками одаренности [8]. Результаты показали, что дошкольники с признаками одаренности в целом меньше использовали цифровые устройства по сравнению со своими сверстниками. Автор предполагает, что

дошкольники с признаками одаренности предпочитают различному медиаконтенту сюжетно-ролевые игры, рисование и конструирование, что позволяет более полно удовлетворять их потребности в познании и творчестве.

Большой интерес представляют сравнительные и лонгитюдные исследования по данной тематике. Н.С. Денисенкова и В.В. Федоров в своей работе сравнивали показатели умственного развития современных детей эпохи цифровизации и детей предыдущих поколений (1970-е и 1990-е гг.) [44]. Полученные авторами данные показали, что результаты тестирования интеллектуальных способностей современных детей выше, чем у дошкольников прошлых поколений. Уровень развития сенсорных способностей у современных детей были ниже, чем у детей, относящихся к поколениям, воспитывавшихся без цифровых устройств, а интеллектуальных – выше. Авторы исследования предполагают, что снижение уровня развития сенсорных способностей связано со снижением количества предметных действий и более частым взаимодействием с цифровыми устройствами. Повышение уровня развития интеллектуальных способностей, улучшение действий ориентации по схеме и операции логической мультипликации связываются с большим количеством игр (в том числе компьютерных), в которых требуется ориентироваться в пространстве и решать логические задачи.

Лонгитюдное исследование К. Фиккерса с коллегами показало схожие результаты, в котором изучалось влияние компьютерных игр (активного экранного времени) на «свободный интеллект» (в терминологии Р. Кеттелла) дошкольников [168]. Результаты продемонстрировали, что между активным экранным временем и показателями интеллектуального развития существует положительная связь, и, таким образом, авторы пришли к выводу, что умственные способности могут развиваться посредством компьютерных игр.

В современных исследованиях активно рассматривается связь использования цифровых устройств и развитие творческих способностей [239].

Дж. Марш с коллегами показал, что цифровые устройства могут выступать источником идей, сюжетов и образов для сюжетно-ролевой игры у детей, обогащая

игру дошкольника [202]. Особенно авторы подчеркивают благотворное влияние приложений, в которых есть возможность для создания собственных творческих продуктов («Minecraft», «Lego» и др.), а также потенциальные возможности приложений дополненной реальности.

Значение медиаконтента также подчеркиваются в работе О.С. Андреевой, И.А. Ершовой и И.А. Русяевой, проведенной на выборке старших дошкольников. Было показано, что дети с более высоким уровнем интеллекта и креативности чаще предпочитали ролевые игры («RPG», в которых игрок идентифицирует себя с игровой ролью) [4].

Специальным образом созданные образовательные передачи могут стимулировать творческие способности детей и давать материал для сюжетно-ролевых игр, стимулировать развитие ребенка в целом [169; 217; 225]. При этом, ряд авторов отмечают, что различная медиапродукция – мультфильмы, видео, компьютерные игры, и даже обучающие приложения предоставляют ребенку большое количество ярких и запоминающихся образов, которые не оставляют места для воображения [136]. Ребенок в игре и творчестве опирается на образы, которые получены посредством различных медиа, и у него нет потребности создавать свои.

Изучая влияние активного экранного времени (компьютерных игр) на невербальное воображение старших дошкольников, Е.Е. Клопотова в своей работе показала, что активное экранное время негативно связано с показателями невербального воображения [60]. В исследовании Т.А. Красило не было выявлено прямой взаимосвязи между частотой использования цифровых устройств и креативностью [64]. Однако результаты показали, что дети, которые чаще используют цифровые устройства, меньше включаются во взаимодействие с другими детьми в сюжетно-ролевой игре, а последняя характеристика, в свою очередь, связана с креативностью. Таким образом, была обнаружена опосредованная связь, которая нуждается в дополнительном рассмотрении.

Работы в области взаимосвязи использования цифровых устройств и регуляторных способностей в дошкольном возрасте показывают противоречивые результаты.

Исследователи отмечают, что визуальные особенности компьютерных игр и различного видеоконтента, которые заключаются в смене кадров, планов и движении, вызывают постоянную ориентировочную реакцию, которая удерживает внимание [136; 154]. Таким образом, используется непроизвольное внимание, которое в корне отличается от произвольного, что не способствует развитию произвольности, внимания и самоконтроля [218]. Однако, как отмечают исследователи, когда дети научаются понимать медиа, то их внимание становится более произвольным при просмотре видео и в видеоиграх [136].

В зарубежной психологии большинство исследований проводились в русле изучения исполнительных (или регуляторных) функций.

В ряде работ отмечается позитивная связь между использованием цифровых устройств и регуляторными способностями детей. Уже упомянутое нами исследование М. Руэда показало, что специально созданная серия тренировочных игр для развития исполнительных функций может выступать средством их развития [222]. Отмечается, что мотивационная ситуация компьютерной игры сама по себе может стимулировать детей выполнять игровые задачи на более высоком уровне [139; 175].

Некоторые работы свидетельствуют о негативной связи между цифровыми устройствами и регуляторными способностями. Работа Н.Е. Вераксы с коллегами, посвященная взаимосвязи использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников, вызывает особый интерес, потому что частота использования цифровых устройств выявлялась посредством опроса ребенка, а не родителей, как это обычно бывает в этой области [25]. Результаты показали, что дети, которые пользовались цифровыми устройствами реже (1 раз в неделю или по выходным) имели более высокие показатели регуляторных функций по сравнению с теми, кто пользовался цифровыми устройствами чаще (3-4 раза в

неделю). В лонгитюдном исследовании Дж. МакНилла с коллегами были получены данные, что дети 3-7 лет, у которых активное экранное время составляло более 30 минут в день, демонстрировали через год худшую степень тормозящего контроля по сравнению с детьми, у которых активное время было меньше [205]. Авторы, таким образом, констатировали негативное влияние активного экранного времени на исполнительные функции.

Существуют работы, в которых значительных связей между экранным временем и исполнительными функциями не было обнаружено [149; 190].

Исследования пассивного времени в контексте регуляторных способностей малочисленны.

Один из наиболее ранних экспериментов, направленных на выявление немедленного эффекта просмотра на ТВ на внимание и исполнительные функции у дошкольников 5 лет был проведен Д. Андерсоном и коллегами [137]. В данном исследовании не было обнаружено какого-либо влияния просмотра ТВ на исполнительные функции.

В лонгитюдном исследовании Д. Кристакиса и др. были получены данные, согласно которым пассивное экранное время в раннем возрасте (1 и 3 года) было связано с трудностями внимания в возрасте 7 лет [152]. Схожие результаты были получены и К. Лэндхьюисом с коллегами; активный просмотр ТВ в дошкольном и младшем школьном возрасте был связан с проблемами со вниманием в подростковом возрасте [193]. Работа А. Лилард и Дж. Петерсон также показала, что просмотр мультфильмов негативно влияет на последующее выполнение детьми заданий, требующих участия исполнительных функций [198].

Интерес представляет и другая точка зрения, которая заключается в том, что связь может быть двусторонней, когда большее экранное время является симптомом нарушений внимания, вызванного другими причинами [136]. Некоторые авторы также показывают, что на регуляторные функции ребенка влияет чрезмерное использование цифровых устройств родителями [244].

Рассматривая вопрос влияния и связи использования цифровых устройств и коммуникативных способностей, нельзя не отметить значительный пласт исследований, который исследует связь между агрессивным поведением ребенка и видеоиграми с элементами жестокости.

Несмотря на то, что данный вопрос исследуется не одно десятилетие, окончательного решения вопроса до сих пор нет. Наиболее распространенной до сих пор точкой зрения является прямая причинно-следственная связь между компьютерными играми и мультфильмами, фильмами и видео с элементами насилия, и агрессивным поведением. Многие исследователи подчеркивают рост агрессивного поведения в связи с потреблением жестокого контента [134; 218].

Подобные работы в большинстве своем основаны на работах А. Бандуры и его теории социального научения, согласно логике которой дети копируют агрессивное поведение, увиденное в игре или мультфильме [142]. Такой контент, согласно этой точке зрения, усиливает агрессивные эмоции, мысли и поведение, снижая, в свою очередь, эмпатию и просоциальное поведение, а также происходит десинсибилизация по отношению к насилию [218]. Именно им было проведено одно из самых известных исследований воздействия медиа-агрессии на поведение детей [142].

Однако такая точка зрения не разделяется всеми исследователями в данной области и довольно активно критикуется. В. ДеКамп, например, отмечает, что статьи, в которых отмечается положительная корреляционная связь между насилием в компьютерной игре и агрессией в реальной жизни, имеют больше шансов быть опубликованными [159]. В. ДеКамп отмечает, что эффекты жестоких видеоигр могут быть переоценены, особенно если исследования имеют исключительно корреляционный характер, а решающее значение имеют другие факторы, в первую очередь, семейные. К. Фергюсон с коллегами также критикует подобные исследования, во-первых, приводя аргументы, что не существует надежных методов измерения агрессивности, а во-вторых – приводит данные по большому количеству работ в которых был обнаружен либо смешанный результат,

либо агрессивные игры вообще не выступали переменной, влияющей на агрессивное поведение [166].

В частности, интересное в данном контексте исследование было проведено Б. Хайгеном на детях 6-12 лет [187]. Б. Хайген с коллегами изучали связь между количеством времени, потраченном на видеоигры и социальной компетентностью у детей 6-12 лет. Результаты показали, что ребенок, изначально обладающий низкими социальными навыками, может «уходить» в компьютерные игры и тратить на них больше времени, чем успешный в общении. Видеоигры могут стать местом, где нет гнета социальных требований, можно избегать ежедневных трудностей и проблем. И ребенок, уже имеющий сложности в общении, чрезмерно играя, может увеличивать риск последующих проблем – поведенческого и психологического характера, как минимум, потому что не развивает свои навыки общения. Л. Милани с коллегами в своем исследовании также пришли к выводу, что видеоигры и трудности с коммуникацией могут иметь реципрокную усиливающую связь, т.к. игра становится средством избавления от негативных эмоций [206]. При этом важно учитывать и показатели экранного времени, конкретное медиасодержание и другие характеристики [22].

В турецком исследовании изучалось влияние экранного времени на коммуникативные навыки детей с помощью процедуры социометрии [177]. Исследование показало, что дети, которые чаще используют цифровые устройства, в частности, смартфоны, имеют более низкий социальный статус и больше негативных выборов. Авторы отмечают, что такие результаты могут объясняться негативным влиянием цифровых устройств, а именно: демонстрация негативного поведения, увиденного на экране; снижение времени, проводимого в социальном взаимодействии, и, как следствие, снижение коммуникативных навыков.

Обзорная работа И. Грэник с коллегами подчеркивает потенциальную пользу компьютерных игр для детей, причем по различным параметрам [176]. Авторы отмечают, что важные просоциальные навыки могут приобретаться игроками прежде всего в тех играх, в которых для достижения целей необходимо проявлять

кооперацию, поддержку и помогающее поведение, даже если игра с агрессивным содержанием.

С. Парсонс с коллегами в своем пилотном исследовании изучали возможности компьютерной кооперативной игры в возрастной группе дошкольного и младшего школьного возраста с точки зрения ее возможностей по формированию кооперативного и просоциального поведения [214]. Результаты показали, что уже через короткий промежуток времени дети переходили к более кооперативному режиму игры. Однако в данном исследовании не изучалось, насколько опыт этой игры переносился в контекст реального мира.

Таким образом, вопрос о влиянии компьютерных игр с элементами жестокости и активного экранного времени в целом на коммуникативные способности до сих пор остается дискуссионным и неоднозначным. Однако растет количество исследований, которые подчеркивают открывающиеся возможности для использования цифровых устройств в целях развития коммуникативных способностей, особенно с точки зрения различного видеоматериала (пассивного экранного времени) [22].

А. Андерсон с коллегами продемонстрировали возможности видеомоделирования в обучении социально-коммуникативным навыкам на выборке детей 6-9 лет [135]. Просмотр детьми специальных обучающих видео позволил достичь результатов в формировании коммуникативных навыков.

Э. Пиблз с коллегами изучали условия, усиливающие педагогический эффект обучающих социальным навыкам интерактивных передач [216]. В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста, которые смотрели на планшетах различные варианты эпизода детского обучающего мультфильма. Исследователи пришли к выводу, что условия интерактивности (вопросов и заданий) в специальном приложении после просмотра улучшали понимание мультфильма и его смысла. Усиление обучающего и развивающего эффекта подобных программ возможно, как показало исследование Дж. Бэйли с коллегами, через применение технологии VR (виртуальная реальность) [140]. Как показали полученные

результаты, применение иммерсивных технологий способствовало более высокой частоте проявления просоциального поведения детей по сравнению с детьми, просматривающим идентичный видеоряд на телевизоре.

Через мультфильмы, как и другие художественные произведения, дети приобщаются к социокультурным нормам [76]. Основным механизмом влияния художественного произведения на человека является процесс эмоциональной идентификации, результатом которого является новое эмоциональное отношение к окружающему [116].

Просмотр мультфильма позволяет ребенку преломить свой опыт через увиденное на экране. У ребенка возникает эмоциональный отклик на происходящее, может произойти идентификация с персонажем, что позволяет лучше осознать свои внутренние переживания, мысли, мотивы, эмоции, и даже преодолеть страхи [65; 107; 108].

Влияние мультфильмов также обусловлено тем, что ребенок учится через наблюдение и может копировать увиденное на экране поведение в реальной жизни. Зарубежные исследователи отмечают, что для того, чтобы это произошло, должен быть соблюден ряд условий, в частности: ребенок может идентифицировать себя с персонажем и эмоционально откликается на него, поведение персонажа приводит к позитивным последствиям и само по себе достаточно яркое, чтобы на него можно было обратить внимание [196; 201; 217; 223].

Формирование просоциального поведения посредством просмотра мультфильмов также объясняется тем, что позитивное содержание актуализирует положительные эмоции и мысли, которые, в свою очередь, приводят к просоциальному поведению [154; 201].

Таким образом, мультфильмы и другая видеопродукция, влияют на ребенка за счет нескольких механизмов, однако, важно отметить, что материал должен соответствовать познавательным способностям ребенка [108; 169].

Необходимо отметить различные дизайны исследований и отсутствие единой методологии, а также недостаток экспериментальных исследований, которые

позволили бы судить о причинно-следственных связях. Однако лонгитюдные и корреляционные исследования показывают, что цифровые устройства могут влиять на развитие психики дошкольников. Теоретический обзор дает возможность говорить о противоречивости полученных данных.

Обзор показывает, что игры и развивающие приложения могут оказывать положительное влияние на познавательную сферу детей, на их умственные способности. Причем активное и пассивное экранное время различно влияет на творческие и регуляторные способности. Цифровые устройства могут выступать средством развития коммуникативных способностей (в первую очередь, пассивное экранное время). Качественный и соответствующий возрасту медиаконтент может способствовать освоению ребенком различных моделей поведения, просоциального поведения, эмпатии, развивая, тем самым коммуникативные способности в целом.

Однако овладение и использование ребенком цифровых устройств не происходит само по себе, важнейшую роль играет фигура взрослого, который организует и регламентирует взаимодействие ребенка с телефонами, планшетами, компьютерами и др.

Скорее всего, противоречивость данной проблематики обусловлена тем, что взаимосвязи использования цифровых устройств и способностей исследуются напрямую, без анализа того, как взрослый организовывает и регламентирует использование цифровых устройств ребенком.

2.3. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений

Взаимодействие ребенка со взрослым складывается в условиях семейного воспитания, детско-родительских отношений, которые являются одним из ключевых факторов развития ребенка, обеспечивая развитие познавательных процессов, мотивационной сферы, речи, появление и развитие операционально-технических навыков и развитие личности в целом [13; 33; 71; 100].

Детско-родительские отношения «представляют систему различных родительских чувств по отношению к ребенку, ребенка по отношению к родителю, специфики их восприятия друг друга, понимания и оценок каждого, систему поведенческих реакций (целей, намерений и т. п.)» [20, С. 9].

Детско-родительские отношения имеют сильную эмоциональную значимость для родителей и детей, меняются в зависимости от возраста и т.д., тем самым, значительно отличаясь от других типов межличностных отношений [20; 33; 56; 57; 100; 101]. Большинство исследователей выделяют три компонента в данном типе взаимоотношений: эмоциональный, когнитивный и поведенческий.

В рамках настоящей работы детско-родительские отношения рассматриваются в рамках системного подхода, в котором семья рассматривается в качестве системы, в которую ходят определенные взаимосвязанные элементы [17; 19; 20; 95]. Данное понятие часто используется синонимично с такими терминами как «родительское отношение», «стили воспитания» и пр. [47; 62; 132].

Отечественными и зарубежными психологами было создано множество классификаций и моделей детско-родительских отношений. Так, в зарубежных исследованиях Э. Шефера выделялось несколько типов родителей – снисходительные, требовательные, безразличные и помогающие [227].

А. Болдуин на основе критериев родительского контроля, родительских требований, способов оценки и эмоциональной поддержки выделил демократический и контролирующий стили воспитания ребенка [141].

Д. Баумринд выделила 3 стиля родительских отношений, отличающихся по способу контроля и эмоциональной насыщенности:

1. Авторитетные родители — характеризуются высоким уровнем родительского контроля, поощряют растущую автономию детей. Данный стиль был обозначен Д. Баумринд как наиболее эффективный с точки зрения развития ребенка.

2. Авторитарные родители – характеризуются холодностью и отстраненностью в общении с детьми, а также ждут неукоснительного выполнения своих требований.

3. Либеральные (снисходительные) родители – характеризуются слабой или отсутствующей регламентацией поведения ребенка, но при этом открыты для общения с ним [143].

Анализ зарубежных исследований в данной тематике позволяет говорить о том, что существует несколько «полюсов» отношения родителей к ребенку: непосредственно отношение к ребенку (в категории «принятие-непринятие») и способы воздействия («контроль и требования»). Таким образом, эти два параметра выступают главными составляющими детско-родительских отношений, влияющих на развитие ребенка.

В отечественной психологии также есть большое количество исследований, посвященных проблеме детско-родительских отношений, их описанию и типологизации.

А.Я. Варга и В.В. Столин, основываясь на сочетании когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов детско-родительских отношений, восходящих к Э. Шеферу, выделили следующие критерии родительских отношений: «Принятие–отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Инфантилизация» [16; 18].

Большое значение имеет и классификация «патогенных», негармоничных стилей воспитания, предложенная Э.Г Эйдемиллером и В.В. Юстицкисом, которые могут иметь негативное влияние на различные стороны развития ребенка [95; 129]. Авторы выделяли такие негармоничные стили воспитания как доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, гипопротекция, эмоциональное отвержение и ряд других.

Особый интерес также представляет работа Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова, в которой было выделено отношение не только к ребенку, но и к самому процессу его развития в целом, определенная родительская позиция [84].

Родительская позиция понимается в рамках настоящей работы как направленность родителей, которая выражается в различных способах и формах взаимодействия с ребенком [115]. В основе этой направленности находится оценка ребенка, которая может быть как сознательной, так и бессознательной.

Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридоновым выделяется два параметра родительской позиции относительно психического развития ребенка: пассивность-активность и акселерация-амплификация, которые представляют два континуума с крайними «точками». В рамках континуума пассивность-активность родитель либо отстраняется от активного участия в развитии ребенка, предоставляя обучение и развитие ребенка другим взрослым, в том числе другим членам семьи, педагогам и т.д., либо принимает необходимость своего активного участия в развитии ребенка. Второй континуум, акселерация-амплификация, касается способов воздействия родителей на ребенка. Родитель либо стремится различными способами ускорить детское развитие, в том числе, через различные занятия и активности, либо учитывает особенности возраста и делает акцент на той деятельности, которая содействует наиболее полной реализации возрастного этапа.

Сочетающей как наиболее гармоничные, так и негармоничные типы детско-родительских отношений, является типология А.В. Петровского [80; 114]. Он выделяет четыре тактики семейного воспитания и, соответственно, четыре типа детско-родительских отношений, которые, в свою очередь, и являются предпосылкой их возникновения.

1. «Диктат». Взрослые подавляют инициативу и чувство собственного достоинства ребенка. Общение происходит преимущественно, через приказы и различные формы насилия и принуждения, что приводит к снижению самостоятельности и инициативы ребенка.

2. «Опека». Родители стремятся обеспечить максимально полное удовлетворение всех потребностей ребенка, не давая ему возможности самостоятельно справиться с трудностями и применить собственные силы для достижения различных целей. Такая форма отношений приводит к похожему с

«диктатом» результату с точки зрения развития ребенка, негативно влияя на формирование его личности.

3. «Невмешательство». Такая система отношений строится на признании возможности и целесообразности независимого сосуществования детей и взрослых. Родители уклоняются от воспитательных процессов, а ребенок чувствует себя изолированным.

4. «Сотрудничество». Этот тип взаимоотношений предполагает опосредованность межличностных отношений общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Согласно взглядам А.В. Петровского, такая семья становится группой высокого уровня развития – коллективом. При таком стиле взаимоотношений появляется сплоченность как проявление ценностно-ориентационного единства, распределение обязанностей между всеми членами семьи и адекватное отношение к успехам и неудачам.

Таким образом, существует множество классификаций и подходов к проблеме детско-родительских отношений. При этом большинство авторов отмечают, что важнейшими показателями детско-родительских отношений являются родительское отношение, стиль воспитания и родительская позиция.

Детско-родительские отношения значительно влияют на развитие ребенка, его «микросреду», а также, в частности, на развитие его способностей [33; 38; 40; 45; 138; 241]. Как отмечает Е.С. Белова, гармонизация взаимоотношений в семье играет важнейшее значение с точки зрения развития способностей дошкольника [7]. Доказано, что различные стили детско-родительских отношений (воспитания) по-разному влияют на развитие ребенка, однако необходимо учитывать и ряд других условий, влияющих на него [20; 95].

Возможность рассмотрения детского развития в совокупности различных факторов представляется возможным через призму концепции экологических систем У. Бронфенбреннера, которая перекликается с идеями Л.С. Выготского [27;

147; 172]. У. Бронфенбреннер рассматривает экологическое окружение в виде нескольких систем, которые встроены друг в друга.

Микросистема – относится к непосредственному взаимодействию между людьми (например, ребенком и его родителями, сверстниками и т.д.).

Мезосистема состоит из связей между несколькими окружениями, в которых находится человек (например, дом и детский сад), иными словами, она является комбинацией различных микросистем.

Экзосистема включает окружения, в которые человек может не быть включен напрямую, тем не менее, она оказывает на него влияние (например, работа родителя).

Макросистема включает в себя связи микро-, мезо- и экзосистемы в рамках данного сообщества, культуры или субкультуры, и особый акцент здесь делается на социальных идеологиях, ценностях, жизненных стилях и т.д.

Хроносистема подчеркивает влияние времени на все системы и процессы развития, изменения.

Цифровые технологии изменяют существующие виды социальных взаимодействий, определяя специфику развития высших психических функций и процессов на разных этапах возрастного развития [92; 94]. Не только развитие ребенка, но и современные детско-родительские отношения изменяются под расширяющимся влиянием цифровых технологий и различной медиапродукции. Вопросы непосредственного влияния цифровых устройств на развитие детей активно разрабатываются как в отечественной, так и зарубежной науке. Однако вопросы взаимосвязи детско-родительских отношений, родительской позиций и использования цифровых устройств детьми исследованы в гораздо меньшей степени, хотя в последнее время количество работ, посвященных этой теме, растет [21; 59; 110; 178].

Ребенок впервые знакомится с цифровыми устройствами именно в семье [43; 172; 243]. Взрослый организовывает взаимодействие ребенка с цифровыми

устройствами, обучает их использованию, предоставляет ему доступ к ним и отбирает определенный контент [3; 106; 209; 231; 243].

Большинство современных родителей предоставляет детям доступ к цифровым устройствам и в той или иной степени регламентируют этот процесс [59; 110]. При этом чрезвычайно важно отметить, что значительная часть отечественных и зарубежных работ подчеркивают, что родители испытывают трудности в организации этого взаимодействия [59; 161; 164; 220].

Возможность комплексного рассмотрения использования цифровых устройств детьми в контексте детско-родительских отношений предоставляется через призму концепции экологических систем У. Бронфенбреннера [172; 189; 191; 194]. В рамках настоящего исследования, используя терминологию У. Бронфенбреннера, необходимо учитывать микросреду ребенка в целом, в первую очередь – детско-родительские отношения, которые, как показывают классические и современные исследования, являются важным фактором развития общих способностей старших дошкольников.

В свете развития Интернета и массового распространения цифровых технологий Г. Джонсон и Б. Пуплампу предложили расширить экологическую модель [189]. Авторы включили в микросистему еще один элемент – техно-субсистему, которая включает в себя любое взаимодействие с цифровыми устройствами (общение через мессенджеры, просмотр различного видео, компьютерные игры и пр.). Так как техно-субсистема является элементом микросистемы, то появляется возможность рассмотреть цифровые устройства не как феномен «сам по себе», а связанный с общим семейным контекстом: использование цифровых устройств влияет на взаимоотношения в семье, а взаимоотношения, в свою очередь, на использование цифровых устройств.

Именно взрослые в дошкольном возрасте определяют, насколько интенсивно дети используют цифровые устройства [59; 194; 237; 242]. В некоторых работах цифровые устройства рассматриваются как компонент семейной микросреды [10]. В частности, такой важный показатель детской медиаактивности как экранное

время во многом определяется родителями. При этом количество времени, которое дети проводят перед экранами, напрямую связано с экранным временем самих родителей. Многочисленные исследования показывают корреляцию между экранным временем родителей и детей [150; 184; 191; 195]. Дж. Радески, Б. МакДэниэл подчеркивают, что именно родители играют ключевую роль в формировании «медиапривычек» своих детей с самого раннего возраста [204; 220]. В данном контексте упоминается, что использование цифровых устройств может замещать и нарушать детско-родительские отношения и игровую деятельность.

Еще одним важным фактором, определяющим использование детьми цифровых устройств, является их возраст. В зависимости от возраста, позиция родителей относительно цифровых устройств может значительно изменяться [195; 209; 242]. В дошкольном детстве родители склонны больше контролировать экранное время ребенка [144].

Следующий значимый фактор – установки по отношению к использованию цифровых устройств и влиянию медиа-содержания на развитие ребенка [153; 192; 194]. Под установками понимается устойчивое отношение человека к какому-либо объекту, причем «объектами... установки... могут быть сам человек, окружающие его люди или группы людей, социальные процессы и события, предметы материальной или духовной культуры и т.п.» [2, С. 384]. Родители с позитивными установками по отношению к цифровым устройствам предоставляют детям больше времени перед экраном цифровых устройств, ожидая полезного эффекта от их использования, в то время как родители с негативными установками стремятся ограничивать взаимодействие ребенка с цифровыми устройствами, ожидая их негативного влияния на ребенка. Также взрослые могут целенаправленно использовать цифровые устройства для обучения, организации своего свободного времени и т.д., исходя из своих установок [146; 163; 174; 212]. Различный медиаконтент также может использоваться родителями в целях воспитания ребенка, для регуляции его поведения. Довольно распространенным является также предоставление ребенку цифровых технологий для того, чтобы родители

могли заняться своими делами, отвлечься или просто отдохнуть. Таким образом, использование цифровых технологий ребенком может быть обусловлено не только потребностями и интересами самого ребенка, или ожиданиями родителей с точки зрения детского развития, но и непосредственно потребностями самих родителей.

Соотношение экранного времени с более широким контекстом семейного воспитания мало изучалось в современных исследованиях. Также остается открытым вопрос о соотношении различных характеристик детско-родительских отношений и способов использования цифровых устройств (прежде всего, активного и пассивного экранного времени). Взаимное влияние техно-субсистемы и микросистемы в большинстве случаев подразумевается и разрабатывается теоретически, но недостаточно разработано эмпирически.

Исследования показывают, что более либеральные родители, как правило, позволяют ребенку больше смотреть телевидение, чем авторитарные [188]. Неумение устанавливать правила во взаимодействии с ребенком и низкая самоэффективность родителей в области воспитания также приводит к увеличению экранного времени ребенка [178]. Родители, которые склонны к непоследовательному стилю воспитания, проявляют непоследовательность и в организации взаимодействия ребенка с цифровыми устройствами [236].

Таким образом, именно взрослый играет значительную роль в процессе освоения и использования цифровых устройств старшим дошкольником. Концепция У. Бронфенбреннера с добавлениями Г. Джонсон и П. Пуплампу позволяет рассматривать цифровые устройства как включенные в общий семейный контекст через включение техно-субсистемы в микросферу. Именно взрослые в дошкольном возрасте определяют, насколько интенсивно и как именно дети используют цифровые устройства. Дальнейшее изучение техно-субсистемы как элемента микросистемы позволит изучить всевозможные связи различных аспектов детско-родительских отношений и тем, как старшие дошкольники используют цифровые устройства. Интересными представляются также вопросы родительского посредничества детской медиаактивности, т.к. они напрямую

связаны с тем, как взрослый осуществляет влияние на использование ребенком цифровых устройств.

2.4. Родительское посредничество детской медиаактивности

В настоящее время активно разрабатывается тематика родительского посредничества детской медиаактивности (parental mediation of media).

Родительское посредничество детской медиаактивности представляет собой воспитательные воздействия родителей на ребенка в области использования цифровых устройств, а именно - организация взрослым взаимодействия между ребенком и различным медиа через цифровое устройство [154; 209; 229].

Существует несколько основных стратегий родительского посредничества, которые могут применяться к любым цифровым устройствам [106; 162; 211; 213].

Ограничительная стратегия заключается в установлении родителями определенных правил и ограничений, касающихся экранного времени и медиасодержания.

Инструктивная (или активная) стратегия заключается в обучающих и оценочных беседах, касающихся различного медиа-содержания, в которых взрослый помогает ребенку понять и интерпретировать увиденное на экране, а также связать это с реальным опытом.

Стратегия совместного использования представляет собой совместное использование цифровых устройств (просмотр видео, компьютерная игра, обучающее приложение) без дополнительного обсуждения или взаимодействия, иными словами – «молчаливое» совместное потребление различного медиаконтента.

Стратегия супервизии включает наблюдение родителями за тем, как ребенок использует цифровые устройства без участия в его медиаактивности и без включения в совместную активность.

В современных работах отмечается, что с точки зрения максимизации пользы от использования цифровых устройств и минимизации возможных негативных

эффектов от различных медиапродуктов наиболее эффективны такие стратегии родительского посредничества, как ограничительная и инструктивная [144; 155; 157; 245].

Инструктивная стратегия позволяет развивать у ребенка критическое мышление при взаимодействии с различным медиасодержанием, позволяет препятствовать копированию негативного поведения с экрана и усиливать развивающий потенциал различных материалов просоциальной направленности [155; 201]. Инструктивная стратегия родительского посредничества эффективна тогда, когда родители открыто, в диалоге обсуждают свои ожидания и ценности относительно различного медиасодержания [209]. Негативные комментарии в адрес различных мультфильмов и видеоигр, а также запреты без объяснений недостаточно продуктивны, т.к. не дают возможности ребенку сориентироваться в системе ценностей и приоритетах взрослого [203]. Кроме того, практика запретов без должного объяснения может приводить к протестному поведению со стороны ребенка.

Ограничительная стратегия родительского посредничества позволяет взрослому защитить ребенка от «неприемлемого» содержания, которое может оказать негативное воздействие на психику ребенка, а также сократить время, которое ребенок проводит перед экраном цифровых устройств [211]. С точки зрения эффективности данной стратегии необходимо отметить, что ограничения должны быть четкими, понятными ребенку, исполняться последовательно и предлагать альтернативные варианты времяпровождения, в том числе – совместную активность со взрослым.

Стратегия совместного использования цифровых устройств связывается исследователями с негативными последствиями для детского развития, т.к. может приводить к повышению уровня агрессии и увеличению времени, проводимого ребенком перед экраном цифровых устройств [155]. А. Хиникер с коллегами изучали особенности взаимодействия детей и родителей во время совместной видеоигры [181]. Результаты показали, что такая активность не способствует

установлению тесных связей между участниками. Специфика большинства видеоигр такова, что они не предполагают тесного взаимодействия людей между собой: внимание должно быть сосредоточено на происходящем на экране, а не на партнере, сидящем рядом. Это дает мало возможностей для того, чтобы полноценно взаимодействовать ребенку и взрослому друг с другом.

Эффективности стратегии супервизии уделялось мало внимания в исследовательских работах. Возможно, это связано с тем, что взрослый, наблюдая за цифровой активностью ребенка, либо не вмешивается в процесс, либо в определенный момент переходит к уже обозначенным стратегиям родительского посредничества в зависимости от своих целей, ожиданий и установок. Поэтому данная стратегия выделяется отдельно далеко не всеми исследователями [209; 210; 242].

На применение родителями различных стратегий посредничества влияют следующие факторы: установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка, экранное время родителей и специфика использования ими цифровых устройств, возраст ребенка, индивидуальные особенности ребенка и ряд других [144; 191; 209; 242].

В дошкольном возрасте родители более активно используют ограничительную и инструктивную стратегии, стремясь ограничить детей от медиа, которое может потенциально нанести вред ребенку, поддержать и развить интерес детей к потенциально полезному и образовательному содержанию [154; 236].

На применение родителями стратегий родительского посредничества оказывают воздействие установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка [209].

Родители, имеющие позитивные установки, чаще используют стратегии совместного использования, супервизии и инструктивную стратегию, «поощряя», тем самым, использование цифровых устройств. Родители с негативными

установками в основном применяют различные варианты ограничительной стратегии.

В современных работах отмечается, что существует связь между различными стратегиями родительского посредничества и детско-родительскими отношениями.

Выявлено, что более частое использование ограничительной и инструктивной стратегий посредничества характерно для родителей с автономно-поддерживающим стилем воспитания [236]. С. Ливингстоун с коллегами приводит данные, что более властные родители (по Д. Баумринд) чаще комбинируют различные стратегии по сравнению с родителями, склонными к другим стилям воспитания [199].

Таким образом, родительское посредничество детской медиаактивности представляет собой воспитательные воздействия родителей на ребенка в области использования цифровых устройств, организацию взрослым взаимодействия между ребенком и различным медиаконтентом через цифровое устройство. В современных работах выделяется несколько основных стратегий посредничества: ограничительная стратегия, инструктивная стратегия, стратегия совместного использования, стратегия супервизии. Ограничительная и инструктивная стратегии являются наиболее эффективными для снижения потенциальных негативных эффектов использования цифровых устройств и максимальной реализации развивающего потенциала различных медиапродуктов. На применение стратегий родительского посредничества влияет большое количество факторов, среди которых выделяется возраст ребенка и его индивидуальные особенности, родительское использование цифровых устройств, стили семейного воспитания, установки и др. Вопрос взаимосвязи различных характеристик детско-родительских отношений и стратегий родительского посредничества остается недостаточно изученным.

В отечественной науке исследователи активно разрабатывают различные методики для изучения того, как дети используют цифровые устройства, и какова

роль взрослых в этом процессе [14; 21; 59; 110]. Однако в настоящее время ощущается дефицит русскоязычных инструментов, позволяющих изучать родительское посредничество детской медиаактивности в дошкольном возрасте.

Выводы по главе 2

1. Современные цифровые устройства становятся неотъемлемой частью социальной ситуации развитии ребенка и трансформируют жизнь детей, их отношения со взрослыми и сверстниками.

2. Обзор исследований показывает, что цифровые устройства могут оказывать дифференцированное влияние на развитие общих (умственных, регуляторных и коммуникативных) способностей дошкольников, однако результаты остаются противоречивыми. Отмечается как потенциальная польза, так и негативное влияние цифровых устройств на развитие ребенка.

3. Основным показателем использования цифровых устройств в современных исследованиях является экранное время, которое подразделяется на пассивное и активное. Пассивное экранное время представляет собой использование цифровых устройств с целью просмотра различного содержания, которое может применяться без какого-либо контроля со стороны пользователя. Активное экранное время представляет собой использование цифровых устройств, которое предполагает целенаправленное взаимодействие с устройством, обеспечивающим обратную связь на действия пользователя. Пассивное и активное экранное время дифференцированно влияют на различные сферы развития ребенка. На основании этой дихотомии можно выделить доминирующий способ использования цифровых устровств – преимущественно «активный» или «пассивный».

4. Детско-родительские отношения оказывают существенное влияние на развитие ребенка. Существует большое количество подходов и классификаций к данной проблематике, однако большинство авторов выделяют такие важнейшие

характеристики детско-родительских отношений, как родительское отношение, стили воспитания и родительская позиция.

5. Концепция У. Бронфенбреннера с модификацией Г. Джонсон и П. Пуплампу позволяет рассматривать цифровые устройства как включенные в общий семейный контекст (с помощью включения в микросферу техно-субсистемы). Это позволяет целостно анализировать взаимосвязи между различными аспектами детско-родительских отношений и использованием цифровых устройств, так как взрослый играет значительную роль в процессе освоения и использования цифровых устройств старшим дошкольником. Однако эти вопросы остаются недостаточно исследованными в современной науке.

7. Родительское посредничество детской медиаактивности представляет собой воспитательные воздействия родителей на ребенка в области использования цифровых устройств, а именно организацию взаимодействия между ребенком и цифровым устройством. Выделяется четыре основных стратегии посредничества: ограничительная стратегия, инструктивная стратегия, стратегия совместного использования и стратегия супервизии.

8. Проведенный анализ литературы, как теоретических, так и эмпирических исследований, позволил разработать и провести исследование развития общих способностей и использования цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений.

Глава 3. Эмпирическое исследование связи развития общих способностей старших дошкольников и использования цифровых устройств в контексте детско-родительских отношений

3.1. Организация и методики исследования

В рамках настоящего исследования, в соответствии с целью, задачами и гипотезами были выбраны следующие методики исследования.

Изучение познавательных способностей включало в себя исследование уровня развития сенсорных, интеллектуальных и творческих способностей. В качестве методов исследования использовались преимущественно методики, разработанные под руководством Л.А. Венгера [6; 46; 88; 89].

Они представляли собой тетради с набором заданий в двух вариантах – для детей 5-6 и 6-7 лет.

Для исследования уровня развития сенсорных способностей использовались: методика «Эталоны», направленная на диагностику уровня развития восприятия (Дьяченко О.М.); методика «Перцептивное моделирование», которая позволяла выявить уровень овладения зрительным синтезом (Холмовская В.В.).

Для исследования уровня развития интеллектуальных способностей использовались: методика «Схематизация», позволяющая выявлять степень овладения действиями наглядно-образного мышления (Бардина Р.И., Лаврентьева Т.В.); методика «Систематизация», направленная на диагностику сформированности действий логического мышления (Венгер Н.Я., Булычева А.И.).

За каждое выполненное задание в методике ребенок получал определенный сырой балл в соответствии с ключом. Далее сырые баллы по специальной таблице переводились в стандартные баллы по 20-ти балльной шкале. Совокупность данных по всем выполненным ребенком методикам позволяли также получить «общий» интеллектуальный балл. Таким образом, батарея методик позволяла получить как результаты по отдельным методикам, так и по общему уровню интеллектуального развития. Исследование проводилось в групповом формате (10-12 человек).

Для исследования невербального воображения как одного из важнейших показателей творческих способностей ребенка использовалась методика «Дорисовывание» (О.М. Дьяченко) [52]. Ребенку предлагалось дорисовать незаконченное изображение и назвать его. Показатель успешности выполнения задания высчитывался относительно коэффициента оригинальности, который представляет собой среднее количество оригинальных рисунков по группе. У самого ребенка учитывались рисунки, не повторявшиеся у него самого и его сверстников в группе. В зависимости от того, насколько ребенок близок к коэффициенту оригинальности, ему присваивался определенный (низкий, средний или высокий) уровень развития невербального воображения. Каждому уровню присваивался цифровой код. Средний уровень присваивался тому, чье количество оригинальных рисунков равнялось коэффициенту оригинальности, а также было больше или меньше на 2. Все, у кого было больше оригинальных рисунков, относились к высокому уровню, меньше – к низкому. Методика проводилась в индивидуальном формате.

Изучение регуляторных способностей включало в себя исследование способностей детей понимать, удерживать и подчинять свои действия определенным правилам, и включало следующие методики. Методика «Учебная деятельность» представляла собой тетрадь с набором заданий для двух возрастных групп – 5-6 и 6-7 лет (Цеханская Л.И., Лаврентьева Т.В.) [89]. Полученные результаты обрабатывались в соответствии с ключом методики, которая позволяла перевести полученные сырые баллы в стандартные баллы по 20-балльной шкале. Методика «Выявление уровня развития регуляторных способностей» (произвольного компонента) (Веракса Н.Е., Веракса А.Н.) представляла собой отдельные листы для выполнения заданий [24]. Обработка методики осуществлялась с помощью ключа, позволявшего получить результаты каждого ребенка в баллах. Методики на выявление уровня развития регуляторных способностей проводились в групповом формате (10-12 человек).

Изучение коммуникативных способностей старших дошкольников включало в себя диагностические методы и методики, которые позволяли охватить важнейшие эмпирические показатели уровня развития данного вида способностей – социометрический статус, межличностное взаимодействие, просоциальное поведение и др.

Выявление социометрического статуса ребенка в группе осуществлялось с помощью модифицированной методики «Два дома» (Бардина Р.И.) [5; 109]. В данном варианте социометрической процедуры ребенку необходимо было выбрать, кого из детей своей группы он пригласит в «красный, красивый» домик, а кого – в «черный, некрасивый». Количество выборов было ограничено (по три предпочитаемых и отвергаемых ребенка) для получения более достоверных результатов [61; 226; 233]. Средняя сумма положительных выборов в каждой группе вычислялась путем деления общей суммы положительных выборов на количество детей в группе. Социометрический статус каждого ребенка определялся путем суммирования положительных и отрицательных выборов. На основе этих данных каждый ребенок получал социометрический статус – высокий (количество выборов превышает в два раза среднюю сумму положительных выборов), средний (количество выборов соответствует средней сумме положительных выборов) и низкий (дети, получившие в два раза меньше выборов средней суммы положительных выборов). Уровням впоследствии присваивался цифровой код. Социометрическая процедура проводилась в группах детей численностью 20-30 человек для получения наиболее достоверных результатов. Методика проводилась в индивидуальном формате.

Для исследования конфликтного взаимодействия дошкольников в группе сверстников использовался модифицированный вариант методики «Доска кооперации Мадсен» [41; 90; 200]. Методика представляет собой констатирующий эксперимент, в ходе которого для выполнения поставленной задачи детям необходимо договориться о порядке выполнения задания. Детям предлагается лист бумаги, разделенный на четыре сектора, который с помощью скотча прикреплен к

столу, а в середине листа закреплен карандаш на веревке. Задача каждого ребенка – зачеркнуть свой сектор. В зависимости от поведения каждого ребенка фиксировалась используемая им стратегия поведения – соперничество, сотрудничество, приспособление, которой далее присваивался свой цифровой код. Стратегия «Соперничество» заключалась в вербальной и невербальной форме отстаивания своих интересов в ущерб другим детям при выполнении задания, например: отбирание карандаша у других детей, угрозы, применение физической силы и т.д. Для ребенка с данной стратегией было крайне важно добиться выполнения задания первым. Стратегия «Приспособление» с точки зрения поведенческих проявлений в большинстве случаев заключалась в различных формах согласия с порядком выполнения задания другими детьми, без отстаивания своих интересов. Стратегия «Сотрудничество» с точки зрения поведенческих проявлений заключалась в попытках ребенка найти «честное» и «справедливое» решение. Такой ребенок стремился рассуждать, использовать детские способы разрешения конфликтов и активно предлагал варианты решения конфликтной ситуации. Каждой стратегии присваивался цифровой код. Методика проводилась в группах по 4 человека.

Представления ребенка о разрешении конфликтной ситуации исследовалось с помощью модифицированной методики «Картинки» (Смирнова Е.О., Калягина Е.А.) [109]. В данной методике ребенку предлагалась серия из четырех картинок со сценами из повседневной жизни в детском саду. В данной методике ребенок должен решить определенную проблемную ситуацию. Методика позволяет получить богатый материал для анализа представлений о поведении ребенка в ситуации конфликта. Каждый ответ дошкольника был отнесен к определенной категории в соответствии с ключом методики: «Уход», «Агрессивное решение», «Продуктивное решение», которым затем присваивался цифровой код. Ответы детей в категории «Уход» звучали следующим образом: «Убегу», «Заплачу», «Обижусь» и т.д. Ответы детей в категории «Агрессия» звучали следующим образом: «Ударю», «Сломаю игрушку» и т.д. Ответы детей в категории

«Конструктивное решение» звучали следующим образом: «Подожду», «Предложу...», «Починю» и т.д. Методика проводилась в индивидуальном формате.

Степень оказания просоциальной помощи исследовалась с помощью модифицированной методики «Мозаика» (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.) [109]. В данной методике детям необходимо наперегонки собрать картинку из мозаики по образцу. Однако детали специально разложены таким образом, что справиться с задачей не представляется возможным, т.к. детали у детей распределены не поровну. Таким образом, детям необходимо для выполнения задачи обратиться за помощью к сверстнику и, попросить нужные для выполнения задания элементы. Способность и желание ребенка помочь другому и отдать свою деталь, даже если она нужна ему самому, является показателем готовности оказать помощь другому ребенку. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения фиксировалась в соответствии с ключом методики. Методика проводилась в парах.

Для комплексной оценки коммуникативных способностей старших дошкольников использовалась модифицированная «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (Щетинина А.М., Никифорова М.А.) [128]. Данная методика позволяет получить представление о проявлении коммуникативных способностей детей в игре. Данная карта включает в себя оценку коммуникативных качеств личности и коммуникативных действий и умений. Каждый параметр оценивается с точки зрения частоты проявления в соответствии с ключом; далее все баллы суммируются в общий показатель проявлений коммуникативных способностей. В соответствии с ключом методики дети разделялись на три уровня проявлений коммуникативных способностей – низкий, средний и высокий уровни. Наблюдение за детьми осуществлялось во время свободной игры в группах и на прогулке.

В рамках изучения использования цифровых устройств старшими дошкольниками изучались, прежде всего, параметры экранного времени и типа

использования цифровых устройств. Исследование использования цифровых устройств старшими дошкольниками включало в себя как опрос родителей, так и детей.

Для исследования особенностей регламентирования родителями использования цифровых устройств ребенком был взят модифицированный опросник «Регламент использования ребенком гаджетов» (Борцова М.В., Некрасов С.Д.) [14]. Опросник состоит из 7 вопросов и позволяет получить информацию о том, какие цифровые устройства использует ребенок; какой медиаконтент предпочитает дошкольник, показатели экранного времени ребенка и установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка. Вопросы, касающиеся показателей экранного времени, были модифицированы для получения наиболее точной и достоверной информации [194; 195]. Вопросы касались как пассивного, так и активного экранного времени ребенка. Родителям было необходимо ответить, сколько ребенок проводит времени перед цифровым устройством как в типичный будний день, так и в типичный выходной. Это позволяло получить не только более точное количество общего времени, которое ребенок проводит перед экраном цифровых устройств, но и выделить, при возможности, доминирующий тип использования. Опросник был дополнен утверждениями, которые были нацелены на выявление родительских установок по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка. Утверждения были составлены по шкале Лайкерта от 1 до 5 [162; 194]. Список добавленных утверждений представлен в Приложении 1. Опросник заполнялся родителями индивидуально либо очно, либо дистанционно, посредством сервиса Google Forms.

Исследование стратегий родительского посредничества детской медиаактивности осуществлялось посредством опросника «Родительское посредничество детской медиаактивности» (Лемиш Д., Нимрод Г., Элиас Н.) [213]. Текст опросника приведен в Приложении 1. Процедура адаптации опросника на русскоязычной выборке приведена в параграфе 3.2. настоящей работы. Адаптированный для русскоязычной выборки опросник состоит из 12

утверждений, построенных по шкале Лайкерта и имеет 3 шкалы (по 4 утверждения в каждом): ограничительной стратегии посредничества, инструктивной стратегии посредничества и совместного использования цифровых устройств. Полученный балл в каждой шкале означал частоту использования определенной стратегии родительского посредничества детской медиаактивности. Опросник заполнялся родителями индивидуально либо очно, либо дистанционно, посредством сервиса Google Forms.

Модифицированное полуструктурированное интервью использовалось для изучения частоты, содержания и контекста использования цифровых устройств детьми (Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чинина Е.А., Алмазова О.В.) [21]. Данная методика использовалось для получения сведений об использовании цифровых устройств непосредственно от детей-пользователей, а также для проверки достоверности данных, полученных путем родительского опроса. «Childvoice» как метод в настоящее время набирает большую популярность в современных психологических и образовательных исследованиях, позволяющих оценить мнение, представление и вовлеченность ребенка в различные процессы [145]. Интервью состоит из 5 вопросов, требующих развернутого ответа касательно используемых цифровых устройств, предпочитаемого медиаконтента и частоты использования цифровых устройств. Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально.

Исследование различных сторон детско-родительских отношений включало в себя такие параметры, как выявление родительского отношения, стилей воспитания в семье (в том числе, нарушений воспитания) и родительской позиции по отношению к детскому развитию.

Для исследования родительского отношения использовался тест-опросник А.Я. Варги и В.В. Столина [18]. Данная методика позволяет получить ряд важнейших характеристик родительского отношения. Опросник состоит из 61 вопроса и 5 шкал: «принятие – отвержение»; «кооперация»; «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «инфантилизация». Ответы родителей

обрабатывались в соответствии с ключом. Опросник заполнялся родителями индивидуально либо очно, либо дистанционно, посредством сервиса Google Forms.

Выявление стилей воспитание в семье, особенно нарушений воспитания осуществлялось с помощью модифицированного опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса в детском варианте (3-10 лет) [95; 129]. Данный опросник позволяет получить детальные сведения о различных параметрах семейных взаимоотношений и воспитания, в частности, дисгармонии в воспитании, что отвечало целям исследования. Модифицированный опросник состоит из 75 вопросов и включает в себя 12 шкал: уровень протекции в процессе воспитания, степень удовлетворения потребностей ребенка, количество и качество требований к ребенку в семье, строгость санкций за нарушение требований ребенком, неустойчивость стиля воспитания, воспитательная неуверенность родителей, уровень протекции в семье, степень удовлетворения потребностей ребенка. Ответы родителей обрабатывались в соответствии с ключом. Другие шкалы опросника, которые относились преимущественно к показателям личностных проблем родителей, которые могут повлечь за собой различные нарушения воспитания, не использовались, т.к. выходят за рамки настоящего исследования. Опросник заполнялся родителями индивидуально либо очно, либо дистанционно, посредством сервиса Google Forms.

Для диагностики позиции родителей относительно психического развития детей дошкольного возраста использовался одноименный опросник Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова [84]. Опросник состоит из 16 утверждений и 2 шкал: «Амплификация-акселерация» и «Активность-пассивность», позволяющих выявить способ воздействия родителей на развитие ребенка и степень принятия необходимости своего активного участия в развитии ребенка. Ответы родителей обрабатывались в соответствии с ключом. Опросник заполнялся родителями индивидуально либо очно, либо дистанционно, посредством сервиса Google Forms.

В исследовании приняли участие 1155 человек: 768 родителей и 387 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Средний возраст родителей – 30,4 года

(*m* = 30,4; *sd* = 8,9) (минимальный возраст 23 года, максимальный – 55 лет) (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика общей выборки исследования

Категория	Численность, *n*	Доля в выборке, %
Возраст родителей		
23-35 лет	622	80,9%
36-50 лет	107	13,9%
Старше 50 лет	39	5,2%
Пол родителей		
Женщины	576	75%
Мужчины	192	25%
Возраст детей		
5-6 лет (старшая группа)	165	42,6%
6-7 лет (подготовительная группа)	222	57,4%
Пол детей		
Девочки	167	43,1%
Мальчики	220	56,9%

Исследование проводилось в старших и подготовительных к школе группах дошкольных образовательных учреждений г. Москвы, г. Химок, г. Подольска, г. Смоленска, г. Великого Новгорода и трех сельских поселений Московской области в период с 2019 по 2023 год.

3.2. Адаптация опросника «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас на российской выборке родителей старших дошкольников

Опросник родительского посредничества Д. Лемиш, Г. Нимрод, и Н. Элиас позволяет получить данные о частоте применения четырех основных стратегий родительского посредничества [213]. Кроме того, данный инструмент учитывает специфику современного использования цифровых устройств с разделением на «пассивное» (просмотр различной видеопродукции) и «активное» (игры и приложения) использование. По этим причинам он был выбран для адаптации.

Описание методики. Адаптируемый опросник состоит из 16 утверждений. Каждое утверждение родителям необходимо оценить по шкале от 1 до 5, где 1 – никогда, 5 – всегда.

Оригинальный опросник имеет следующую структуру:

1. Шкала посредничества, относящаяся к активному экранному времени ребенка (8 утверждений);
2. Шкала посредничества, относящаяся к пассивному экранному времени ребенка (8 утверждений).

Каждая из шкал, подразделяется на субшкалы четырех стратегий: ограничительной, инструктивной, совместного использования и супервизии. Однако наиболее информативными являются две основные шкалы по 8 утверждений в каждой.

Выборка исследования. В адаптации опросника приняли участие 358 родителей детей старшего дошкольного возраста, посещающих детские сады г. Москвы, г. Химки, г. Великого Новгорода, г. Подольска, и трех подмосковных сельских поселений. Минимальный возраст респондентов – 24 года, максимальный – 51 год (m = 28,6; sd = 7,3). Подробные данные по возрасту и половому составу выборки процедуры адаптации методики представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Количественная характеристика выборки адаптации опросника «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас

Категория	Численность, *n*	Доля в выборке, %
Возраст родителей		
24-35	256	71,5%
36-50	75	20,9%
Старше 50	27	7,6%
Пол родителей		
Женщины	239	66,7%
Мужчины	119	33,3%

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась на базе программного обеспечения IBM SPSS v.23 и Mplus v. 8.8. В исследовании использовались: коэффициент корреляции Спирмена, эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с применением вращения «Varimax», конфирматорный факторный анализ с применением метода диагонально взвешенных наименьших квадратов (DWLS), альфа Кронбаха. Соответствие модели полученным данным в процедуре конфирматорного факторного анализа осуществлялось с опорой на статистики Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Weighted Root Mean Square Residual (WRMSR).

Результаты адаптации. Полный текст методики (инструкция и утверждения) были переведены на русский язык и представлены для обсуждения компетентным экспертам. Также была осуществлена процедура обратного перевода.

Первоначально была проведена процедура корреляционного анализа полученных данных (Приложение 2). Утверждения опросника были закодированы следующим образом:

- r1-r4 – утверждения, относящиеся к ограничительной стратегии посредничества;
- i1-i4 – утверждения, относящиеся к инструктивной стратегии посредничества;
- s1-s4 – утверждения, относящиеся к стратегии супервизии;
- t1-t4 – утверждения, относящиеся к стратегии совместного использования.

Оригинальная структура опросника, приведенная выше, с двумя основными шкалами и подразделением на субшкалы была воспроизведена посредством конфирматорного факторного анализа методом диагонально взвешенных наименьших квадратов (DWLS). Данный метод был выбран потому, что является наиболее подходящим для анализа порядковых данных [197]. Оценка соответствия

модели проводилась по совокупности следующих критериев: *TLI* ≥ 0,95; *RMSEA* ≤ 0,08; *CFI* ≥ 0,95 [185; 197].

Результаты показали, что повторение оригинальной модели не соответствует полученным данным (*RMSEA* = 0,131; *CFI* = 0,788; *TLI* = 0,735; *WRMR* = 1,301).

Полученные данные были подвергнуты далее эксплораторному факторному анализу методом главных компонент с использованием метода вращения «Varimax». Предварительный анализ показал, что данные пригодны для проведения факторного анализа (*KMO* = 0,85). Критерий сферичности Бартлетта $\chi 2$ = 2512,26; *df* = 120; $p < 0{,}001$. В результате было выявлено четыре фактора, которые объясняли 65,6% общей дисперсии, что является приемлемым результатом.

Результаты процедуры факторного анализа показали, что четко выделился только фактор ограничительной стратегии родительского посредничества, в то время как остальные показали смешанную структуру. Инструктивная стратегия родительского посредничества детской медиаактивности, а также стратегии супервизии и совместного использования перемешивались в разных факторах (табл. 3).

Таблица 3

Результаты эксплораторного факторного анализа утверждений опросника с применением метода вращения «Varimax»

№	Стратегия	Утверждение	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	Ограничительная	r1	0,077	0,765	-0,039	0,193
2		r2	0,298	0,725	-0,102	0,144
3		r3	0,201	0,825	0,098	-0,080
4		r4	0,393	0,647	0,111	-0,277
5	Инструктивная	i1	0,747	-0,056	-0,094	0,250
6		i2	0,575	0,129	0,092	0,556
7		i3	0,797	0,152	0,192	-0,109
8		i4	0,641	0,122	0,476	0,063
9	Супервизия	s1	0,745	-0,017	-0,264	0,039
10		s2	0,526	0,284	0,105	0,070
11		s3	0,827	0,159	0,082	-0,239
12		s4	0,697	0,135	0,328	-0,247
13	Совместное использование	t1	0,664	0,019	-0,072	0,414
14		t2	0,291	0,135	0,373	0,593
15		t3	0,541	-0,028	0,678	0,051
16		t4	0,402	0,006	0,751	0,157

Детальный анализ данных показал, что основную путаницу в факторную структуру вносили утверждения, относящиеся к стратегии супервизии, поэтому было принято решение убрать эти пункты из анализа. Данное решение также обусловлено тем, что далеко не все исследователи выделяют данную стратегию родительского посредничества в самостоятельный конструкт, т.к. применяя стратегию супервизии родители в любой момент времени могли перейти к другой стратегии.

Оставшиеся 12 утверждений были повторно подвергнуты корреляционному анализу (Приложение 2).

Предварительный анализ показал пригодность данных с меньшим количеством утверждений для проведения повторного эксплораторного факторного анализа методом главных компонент с вращением «Varimax» (*KMO* = 0,85). Критерий сферичности Бартлетта $\chi 2$ = 1646,60; df = 66; p < 0,001. В результате процедуры было выделено три фактора, совокупно объясняющие 63,7% общей дисперсии (табл. 4).

Таблица 4

Результаты эксплораторного факторного анализа утверждений сокращенной версии опросника с применением метода вращения «Varimax»

№	Стратегии	Утверждение	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Ограничительная	r1	-0,055	0,750	0,106
2		r2	0,016	0,748	0,246
3		r3	0,150	0,854	0,009
4		r4	0,263	0,731	0,089
5	Инструктивная	i1	0,189	0,055	0,793
6		i2	0,223	0,150	0,766
7		i3	0,474	0,278	0,543
8		i4	0,633	0,195	0,456
9	Совместное использование	t1	0,194	0,102	0,750
10		t2	0,450	0,107	0,326
11		t3	0,858	0,037	0,240
12		t4	0,878	0,037	0,112

Из таблицы 4 видно, что факторная структура стала более четкой после удаления утверждений, которые относились к стратегии супервизии.

Ограничительная стратегия по-прежнему четко выделяется в отдельный фактор, в то время как две другие стратегии показывают несколько смешанную структуру, однако более читаемую, чем в результатах факторного анализа с утверждениями, относящимися к стратегии супервизии. Полученные данные не противоречат теоретическим воззрениям, т.к. инструктивная стратегия родительского посредничества и стратегия совместного использования могут применяться параллельно и переходить друг в друга.

Для подтверждения новой структуры опросника был проведен конфирматорный факторный анализ методом диагонально взвешенных наименьших квадратов (DWLS). Полученная модель показала достаточное соответствие полученным данным *RMSEA* = 0,081; *CFI* = 0,976; *TLI* = 0,964; *WRMR* = 0,870. Значимость регрессионных коэффициентов, указанных на рисунке 1, *p* = 0,001.

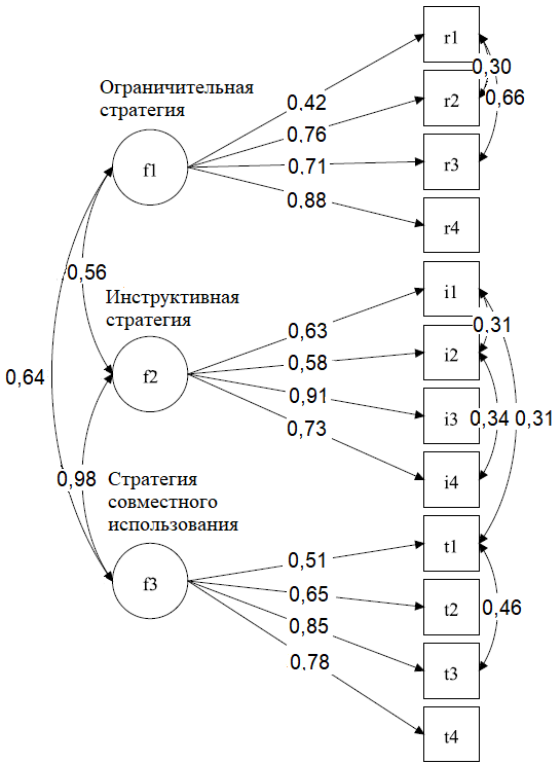

Рис. 1. Результаты конфирматорного факторного анализа утверждений опросника

На рисунке 1 указаны дополнительные корреляционные связи между утверждениями опросника, которые могут подразумевать параллельное

использование стратегий или обладают схожей лексической структурой. Также необходимо обратить внимание на сильную взаимосвязь между факторами f2 и f3. Это обусловлено рядом причин: во-первых, как уже отмечалось выше, данные стратегии могут реализоваться параллельно или переходить одна в другую, а во-вторых, взаимосвязь между этими факторами в математической модели оказалась завышенной в силу особенностей самой процедуры конфирматорного факторного анализа, которая имеет допущение о нулевых перекрестных факторных нагрузках. А так как имеются пункты, которые математически могут быть отнесены к обоим факторам, то произошла переоценка значения этой взаимосвязи. Реальное ее значение является более низким, однако является затруднительным для подсчета.

Таким образом, результаты показали, что в адаптированном русскоязычном опроснике можно выделить иную от оригинала структуру, включающую три шкалы: ограничительная стратегия, инструктивная стратегия и совместное использование цифровых устройств. Разделение на две основных субшкалы «активного» и «пассивного» посредничества не было выявлено на русскоязычной выборке. Объяснение различий в полученных результатах может объясняться культурными особенностями участников исследования. Кроме того, в настоящем исследовании приняли участие родители только старшего дошкольного возраста, в то время как оригинальный опросник разрабатывался при участии родителей детей 2-8 лет.

Показатели внутренней согласованности шкал являются достаточно высокими, особенно, учитывая, что каждая шкала включает всего четыре пункта (табл. 5).

Таблица 5

Показатели альфа Кронбаха для шкал опросника

№	Шкала	Показатель альфа Кронбаха (α)
1	Ограничительная стратегия	0,79
2	Инструктивная стратегия	0,81
3	Совместное использование	0,74

Ретестовая надежность опросника измерялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Одни и те же участники исследования заполняли опросники с разницей в 3-4 недели. Результаты показали, что опросник обладает высокой ретестовой надежностью (табл. 6).

Таблица 6

Показатели ретестовой надежности опросника

№	Шкала	Коэффициент корреляции Спирмена между двумя замерами (*r*).
1	Ограничительная стратегия	0,85**
2	Инструктивная стратегия	0,82**
3	Совместное использование	0,78**

*Примечание: «**» — корреляция значима на уровне p < 0,01*

Полученные данные были подвергнуты процедуре процентильной нормализации шкал. Учитывая специфику данных, была выбрана стандартная семибальная шкала (m = 4; s = 1) [85].

Результаты процедуры процентильной нормализации шкал опросника представлены в таблице (табл. 7).

Таблица 7

Соответствие сырых баллов опросника стандартным

№	Стандартные баллы	Стратегии			Значение показателей
		Ограничительная стратегия	Инструктивная стратегия	Совместное использование	
1	1	4-5	4-5	4	Очень низкие
2	2	6-9	6-8	5-7	Низкие
3	3	10-14	9-12	8-10	Средние значения
4	4	15-18	13-15	11-14	
5	5	19-20	16-18	15-17	Средние значения
6	6	-	19-20	18-20	Высокие значения

Полученные данные не соответствуют нормальному распределению и

«сдвинуты» в сторону более высоких значений. То есть, родители данной возрастной группы в высокой степени вовлечены в посредничество использования детьми цифровых устройств.

Таким образом, русскоязычная адаптированная версия опросника состоит из трех шкал: ограничительная стратегия, инструктивная стратегия и совместное использование. Адаптированный опросник обладает тест-ретестовой надежностью, внутренней согласованностью и конструктной валидностью. Полученные данные подвергнуты процедуре процентильной нормализации шкал. Конвергентная валидность опросника описана в параграфе 3.5. настоящей работы.

3.3. Результаты исследования общих способностей старших дошкольников, использования цифровых устройств и детско-родительских отношений

3.3.1. Результаты исследования общих способностей старших дошкольников

Результаты исследования уровня развития умственных способностей старших дошкольников позволили получить данные по сенсорным и интеллектуальным способностям, которые представлены в таблице (табл. 8).

Таблица 8

Результаты исследования уровня развития умственных способностей старших дошкольников

№	Показатель	*n*	*m*	*sd*
Сенсорные способности				
1	Методика «Эталоны» (действие соотнесения формы предметов с заданными образцами)	267	9	3,1
2	Методика «Перцептивное моделирование» (действия перцептивного моделирования)	266	9,1	3,1
Интеллектуальные способности				
3	Методика «Схематизация» (действия ориентации по схеме)	258	10,5	2,6
4	Методика «Систематизация» (действия мультипликации)	257	10,4	3,2
Общий уровень развития умственных способностей				
5	Общий уровень развития умственных способностей	238	9,8	3,3

Высокий уровень развития сенсорных способностей продемонстрировали 28,6% детей (*n* = 76), 58,2% детей (*n* = 155) – средний уровень, и 13,2 % (*n* = 35) – низкий уровень (рис. 2).

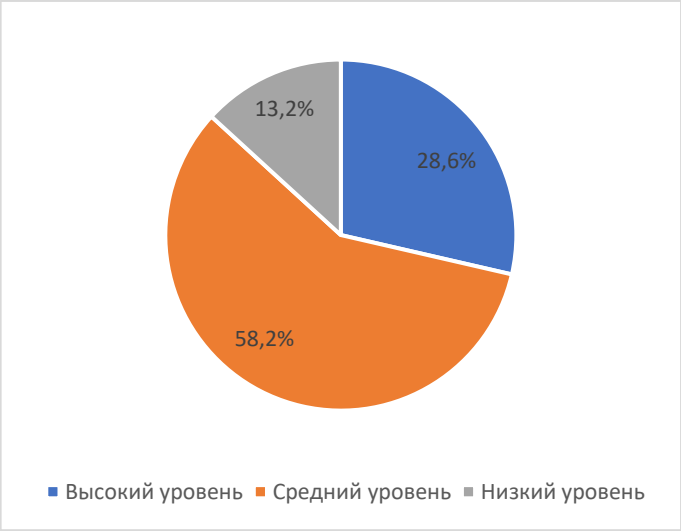

Рис. 2. Распределение уровней развития сенсорных способностей старших дошкольников

Высокий уровень развития интеллектуальных способностей продемонстрировали 14,8 % (*n* = 38) детей, 70,4% (*n* = 189) детей – средний уровень, и 14,8% (*n* = 38) детей – низкий уровень (рис. 3).

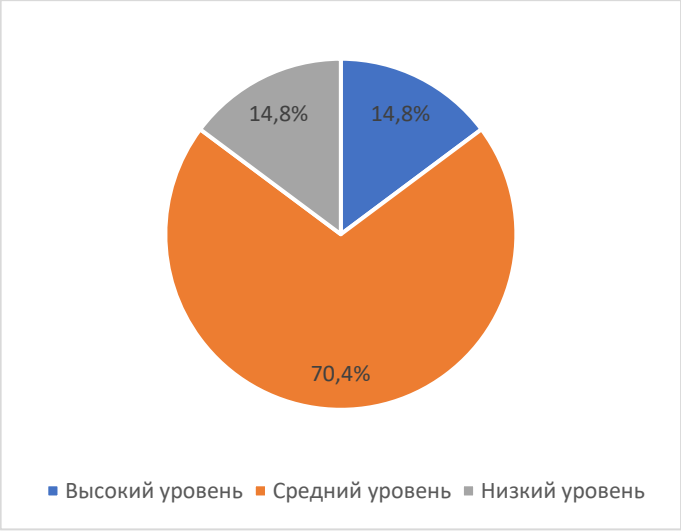

Рис. 3. Распределение уровней развития интеллектуальных способностей старших дошкольников

Высокий общий уровень развития умственных способностей продемонстрировали 21,5% (*n* = 51) детей, 56,5% (*n* = 135) детей – средний уровень и 22% (*n* = 52) детей – низкий уровень (рис. 4).

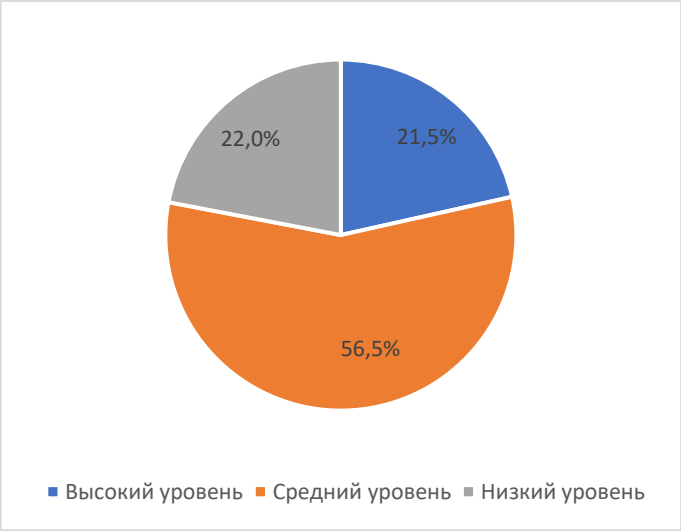

Рис. 4. Распределение уровней развития умственных способностей старших дошкольников

По методике «Дорисовывание» О.М. Дьяченко были получены следующие результаты: 14,9% (*n* = 34) детей имели высокий уровень развития невербального воображения, 54,2% (*n* = 123) детей – средний уровень и 30,9% (*n* = 70) – низкий уровень (рис. 5).

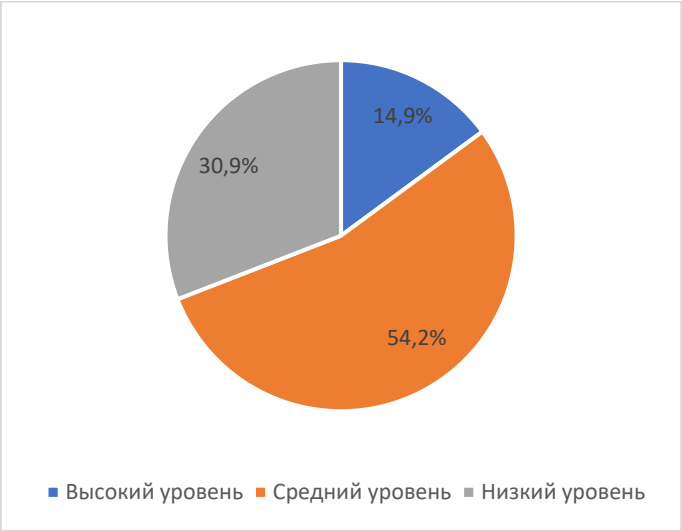

Рис. 5. Распределение уровней развития невербального воображения старших дошкольников

Исследование уровня развития регуляторных способностей старших дошкольников показало следующие результаты.

По методике «Учебная деятельность» Л.И. Цеханской и Т.В, Лаврентьевой были получены следующие результаты – *n* = 283; *m* = 9,2; *sd* = 3,3.

По методике «Выявление уровня развития регуляторных способностей (произвольного компонента) Н.Е. Вераксы и А.Н. Веракса были получены следующие результаты *n* = 341; *m* = 1,8; *sd* = 0,9.

Были получены следующие результаты социометрической процедуры по методике «Два дома» Р.И. Бардиной. Средний социометрический статус имеют 51,4% детей (*n* = 134), высокий социометрический статус – 27,9% (*n* = 73) детей, и 20,7% (*n* = 54) детей – низкий статус (рис. 6).

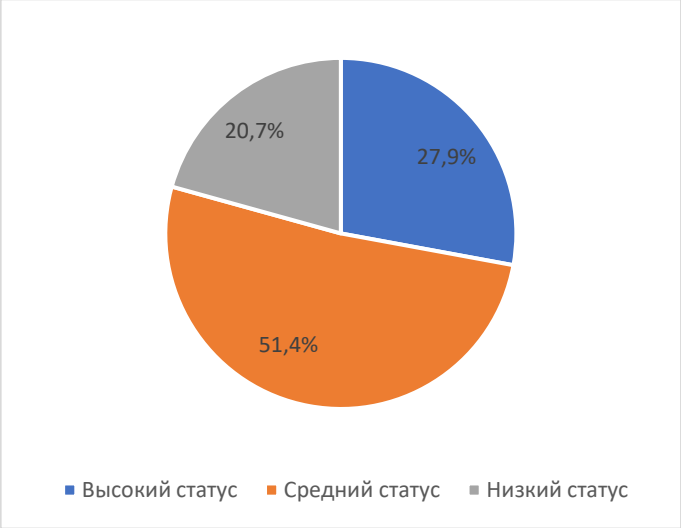

Рис. 6. Распределение результатов социометрической процедуры старших дошкольников

По методике «Доска кооперации Мадсен» в ходе исследования были получены следующие результаты, которые характеризуют основные стратегии поведения дошкольников в конфликтной ситуации. Лидирующей стратегией поведения в конфликте у дошкольников было «Соперничество», эту стратегию продемонстрировали 38,7 % (*n* = 88) детей, стратегию «Приспособление» продемонстрировали 31,1% (*n* = 71) детей и 30,2% (*n* = 69) детей – продемонстрировали стратегию «Сотрудничество» детей (рис. 7).

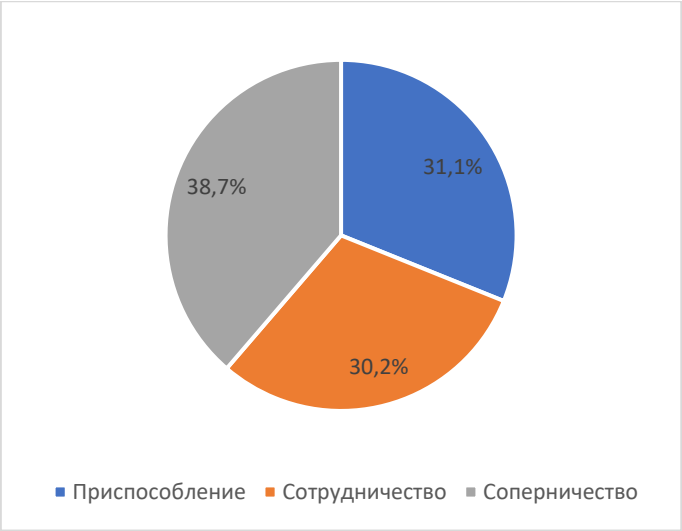

Рис. 7. Распределение стратегий конфликтного поведения старших дошкольников

По методике «Картинки» Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной были получены следующие результаты (табл. 9).

Таблица 9

Результаты исследования решения воображаемой конфликтной ситуации старшими дошкольниками

№	Категория ответа	*n*	*m*	*sd*
1	«Уход»	207	1,09	0,97
2	«Агрессия»		0,85	0,88
3	«Конструктивное решение»		2,05	1,21

По методике «Мозаика» Е.О. Смирновой и В. М. Холмогоровой были получены следующие показатели просоциальной помощи: *n* = 198; *m* = 1,86; *sd* = 0,7.

По результатам наблюдения за детьми по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» А.М. Щетининой и М.А. Никифоровой нами были получены следующие результаты: *n* = 159; *m* = 80,3; *sd* = 19,1. В соответствии с ключом методики было выделено три уровня проявлений коммуникативных способностей старших дошкольников. Средний уровень коммуникативных способностей продемонстрировали 48,5% (*n* = 125) детей, высокий уровень – 19,8% (*n* = 51) детей, и низкий уровень – 31,7% (*n* = 82) детей (рис. 8).

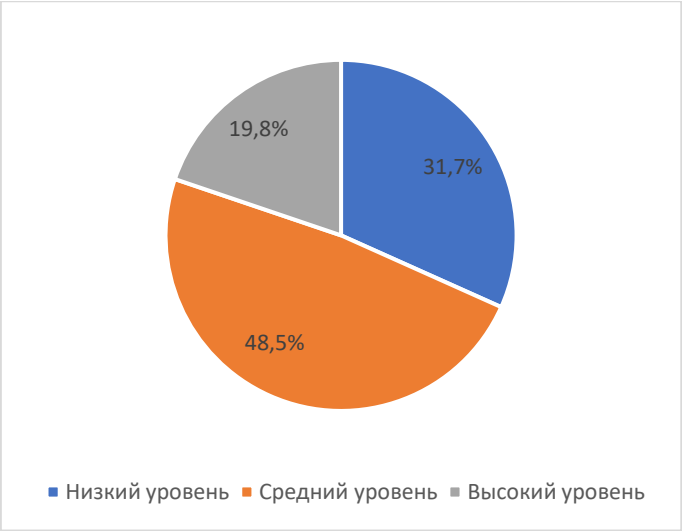

Рис. 8. Распределение уровней развития коммуникативных способностей

Можно говорить о том, что распределение степени проявления коммуникативных способностей старших дошкольников соответствует, в целом, нормальному распределению.

3.3.2. Результаты исследования использования цифровых устройств старшими дошкольниками и посредничества взрослыми детской медиаактивности

Согласно результатам, полученным посредством модифицированного опросника «Регламент использования ребенком гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова, нами были получены следующие данные относительно тех цифровых устройств, которые используют дети: старшие дошкольники чаще всего используют смартфоны (65,2%, *n* = 355) и планшеты (50,7%, *n* = 191); в меньшей степени дети используют компьютеры/ноутбуки (21,3%, *n* = 115), игровые приставки (10%, *n* = 54), и другие цифровые устройства (умная колонка «Алиса», умные часы и пр. (3,4%, *n* = 17). Всего несколько родителей указали, что ребенок не имеет доступа к каким-либо цифровым устройствам, поэтому эти данные не учитывались в анализе.

Полученные данные показали, что общее экранное время старшего дошкольника в неделю составляет 13,3 часов в неделю (*m* = 13,3; *sd* = 8,7). При этом на просмотр различной видеопродукции и мультфильмов (пассивное экранное

время) дети тратят 8,7 часов в неделю (*m* = 8,7; *sd* = 5,0), а на компьютерные игры и использование приложений (активное экранное время) – в среднем, 4,6 часов в неделю (*m* = 4,6; *sd* = 4,8) (рис. 9).

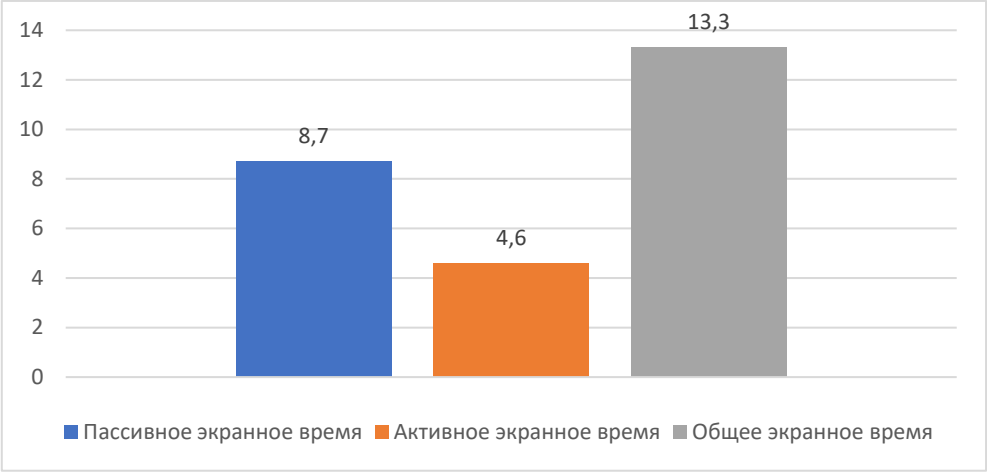

Рис. 9. Средние показатели экранного времени старших дошкольников в неделю по данным родительского опроса

В результате опроса родителей по опроснику «Регламент использования ребенком гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова было получено более 80 наименований игр, приложений, мультфильмов, видео-блогов и т.д. Безусловно, что старшие дошкольники взаимодействуют с большим количеством различных игр, видео и т.д., однако полученные данные позволили условно разделить детей по преимущественному способу использования цифровых устройств: «активное» использование — игры, приложения и т.д. (35,9%, *n* = 196); «пассивное» использование — просмотр видео, мультфильмов и т.д. (64,1%, *n* = 350). Данное разделение осуществлялось как на основе указанного медиаконтента, так и доминирующего типа указанного экранного времени ребенка. Детальные данные по распределению медиаконтента по данным как детского, так и взрослого опроса, представлены в Приложении 3.

Распределение преимущественного способа использования цифровых устройств старшими дошкольниками по данным родительского опроса представлено на рисунке 10.

Рис. 10. Распределение преимущественного способа использования цифровых устройств старшими дошкольниками по данным родительского опроса

Согласно данным опроса родителей по опроснику «Регламент использования ребенком гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова, 51,1% (*n* = 185) родителей сопровождают использование цифровых устройств ребенком, 42% (*n* = 152) родителей не сопровождают использование ребенком цифровых устройств, 6,9% (*n* = 25) родителей предоставляют сопровождение использования цифровых устройств ребенком сиблингам (рис. 11).

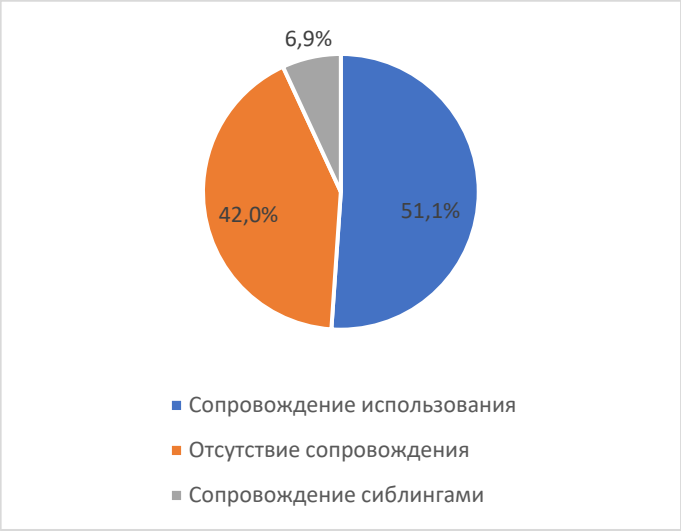

Рис. 11. Распределение сопровождения использования цифровых устройств взрослыми по данным родительского опроса

Результаты опроса об установках родителей по отношению к влиянию цифровых технологий на развитие ребенка указаны в таблице 10.

Таблица 10

Результаты исследования родительских установок по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка

№	Утверждения о влиянии цифровых устройств на сферы развития ребенка	*n*	*m*	*sd*
1	Влияние на память	432	3,7	1,5
2	Влияние на интеллект		3,0	1,4
3	Влияние на эмоционально-волевую сферу		1,8	1,6
4	Влияние на коммуникативные способности		1,7	1,3
5	Влияние на внимание		3,6	1,6
6	Влияние развивающих игр		4,3	1,1
7	Влияние компьютерных игр		2,9	1,0
8	Влияние YouTube		2,1	1,3
9	Влияние мультфильмов		4,1	1,4

Результаты показывают, что родители более позитивно оценивают влияние цифровых устройств на память (m = 3,7; sd = 1,5) и на внимание ребенка (m = 3,6; sd = 1,6). Родители также позитивно оценивают влияние на развитие ребенка следующих типов цифровой активности: развивающих игр (m = 4,3; sd = 1,1) и мультфильмов (m = 4,1; sd = 1,4). В целом нейтрально родители оценивают влияние цифровых устройств на интеллект (m = 3,0; sd = 1,4), а также воздействие компьютерных игр на развитие ребенка (m = 2,9; sd = 1,0). Более негативные оценки со стороны родителей получило влияние просмотра YouTube на развитие ребенка (m = 2,1; sd = 1,3), а также более низкие оценки получили эффекты цифровых устройств на эмоционально-волевую сферу (m = 1,8; sd = 1,6) и на коммуникативные способности (m = 1,7; sd = 1,3).

В результате опроса детей посредством модифицированного полуструктурированного интервью А.Н. Вераксы и др. для изучения частоты и содержания использования цифровых устройств детьми были получены следующие результаты.

Дети показали высокий уровень осведомленности о современных цифровых устройствах. Среди используемых ими устройств в полуструктурированном интервью были названы смартфоны (62,5%, *n* = 240), планшеты (55,4%; *n* = 213); в меньшей степени были названы компьютеры/ноутбуки (16,5%; *n* = 62), игровые приставки (15%; *n* = 58), а также другие цифровые устройства (умная колонка «Алиса», умные часы и пр.) (5,4%, *n* = 19).

Старшие дошкольники, в силу возрастных особенностей, не могли дать точные оценки экранного времени. Были получены следующие ответы детей относительно времени, которые они проводят перед экраном цифровых устройств: «часто», «много», «всегда, как только захочу» (45,4%; *n* = 161) (частое использование); «мало», «только на выходных» (40,9%; *n* = 145) (редкое использование); затруднялись или не дали ответ (13,7%; *n* = 48) (рис. 12).

Рис. 12. Оценки времени, проводимого перед экранами цифровых устройств старшими дошкольниками по данным детского опроса

Опрос детей относительно разделения экранного времени на пассивное и активное был затруднителен, поэтому учитывалось использование цифровых устройств в целом (общее экранное время). Лишь несколько детей смогли четко разделить различные типы использования цифровых устройств, поэтому эти данные не использовались в анализе.

Более информативным с точки зрения выделения преимущественного способа использования цифровых устройств являлся опрос детей относительно конкретного медиасодержания (предпочитаемых мультфильмов, видео, различных игр, развивающих приложений и т.д.).

Аналогично данным родительского опроса, ответы детей относительно предпочитаемого медиаконтента в модифицированном полуструктурированном интервью А.Н. Вераксы и др. были разделены нами на две категории предпочитаемого контента: «активное» использование – игры, приложения и т.д. (40%; *n* = 149); «пассивное» использование – просмотр мультфильмов, видео и т.д. (60%; *n* = 223) (рис. 13).

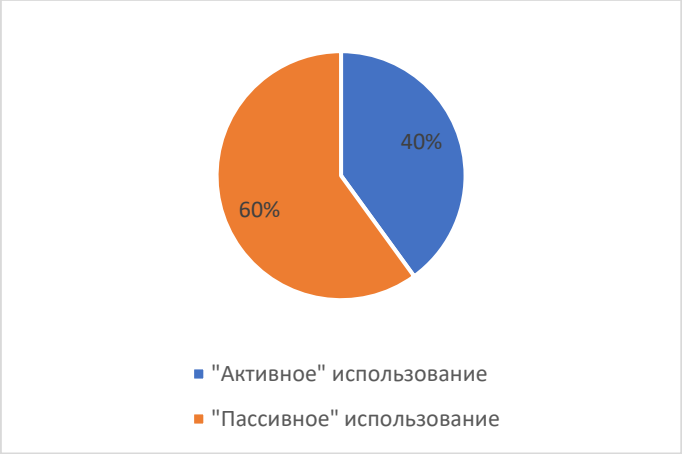

Рис. 13. Распределение преимущественного способа использования цифровых устройств старшими дошкольниками по данным детского опроса

Детальные данные детского опроса по распределению медиаконтента представлены в Приложении 3.

Относительно сопровождения взрослыми цифровой активности детей были получены следующие данные.

Согласно данным опроса в модифицированном полуструктурированном интервью А.Н. Вераксы и др., 38,8% (*n* = 150) детей ответили, что взрослые сопровождают их использование цифровых устройств, 53,3% (*n* = 206) детей ответили, что используют цифровые устройства самостоятельно, без

сопровождения взрослых, 7,9% (*n* = 30) детей ответили, что используют цифровые устройства совместно с сиблингами (рис. 14).

Рис. 14. Распределение сопровождения использования цифровых устройств взрослыми по данным детского опроса

Таким образом, современный старший дошкольник является активным пользователем цифровых устройств и взаимодействует с большим количеством различного медиаконтента.

В рамках настоящего исследования интересным представляется сопоставление результатов родительского и детского опросов. Всего в сопоставлении данных родительского и детского опроса учитывались 301 пара родитель-ребенок.

Сопоставление данных родительского и детского опросов относительно используемых цифровых устройств показало, что данные в целом совпадают. В 91,6% (*n* = 276) случаев отмечается полное совпадение ответов, в 8,4% (*n* = 25) случаев – частичное.

Достоверно соотнести данные родительского и детского опросов по экранному времени не представлялось возможности в силу возрастных особенностей исследуемого нами возраста. Тем не менее, удалось разделить ответы детей на две группы.

В первую группу вошли такие ответы на вопрос о том, как часто ребенок использует цифровые устройства, как «часто», «много», «всегда, как только захочу», «беру когда захочу сам». Данная группа получила условное название «Частое использование».

Во вторую группу под названием «Редкое использование» вошли такие ответы детей как «мало», «только на выходных», «родители редко разрешают».

Было проведено сравнение показателей общего экранного времени детей по данным родительского опроса в двух группах детей с применением t-критерия Стьюдента.

Сравнение проводилось только по общему экранному времени, т.к. опрос по типам экранного времени у детей был затруднителен, как было указано выше. Результаты сравнения указаны в таблице 11.

Таблица 11

Сравнение средних показателей экранного времени детей по данным родительского опроса в группах детей, часто и редко использующих цифровые устройства по данным детского опроса

Тип экранного времени	Группа	*m*	*sd*	*n*	*df*	*t*	*p*
Общее экранное время	Редкое использование	8,1	5,8	149	265	-9,64	0,001**
	Частое использование	18,5	10,3	130			

*Примечание: «**» — различия значимы, p < 0,001*

Средние показатели общего экранного времени в группе «Редкое использование) (m = 8,1; sd = 5,8) значительно ниже, чем в группе «Частое использование» (m = 18,5; sd = 10,3), при значимости $p < 0,001$. Эти данные свидетельствуют о том, что оценки экранного времени по данным родительского и детского опросов в целом совпадают.

Сопоставление данных родительского и детского опросов касательно предпочитаемого медиаконтента показало полное совпадение в 73% (n = 220)

случаев, 18,9% случаев (*n* = 57) - частичное; в 8,1% (*n* = 24) случаев было выявлено несовпадение данных родительских и детских ответов.

Результаты родительского и детского опросов относительно сопровождения взрослыми использования ребенком цифровых устройств показало совпадение в 77,7% (*n* = 234) случаев, а в 22,3% (*n* = 67) случаев ответы детей и родителей отличались.

Таким образом, можно отметить, что данные родительского и детского опросов об использовании цифровых устройств, экранного времени, сопровождения цифровых устройств взрослым и предпочитаемого медиаконента в целом совпадают. Соответственно, полученные путем родительского опроса данные о том, как старшие дошкольники используют цифровые устройства, можно считать достаточно достоверными. Именно данные родительского опроса и использовались в дальнейшем анализе.

По результатам опросника «Родительского посредничества детской медиаактивности» Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас были получены следующие результаты (табл. 12).

Таблица 12

Результаты исследования стратегий родительского посредничества детской медиаактивности

№	Стратегия родительского посредничества	*n*	*m*	*sd*
1	Ограничительный	327	16,1	3,5
2	Инструктивный		14,1	3,2
3	Совместное использование		12,6	3,4

Полученные результаты исследования родительского посредничества позволяют говорить о том, что в целом родители активно используют ограничительную (*m* = 16,1; *sd* = 3,5) и инструктивную (*m* = 14,1; *sd* = 3,2) стратегию при посредничестве детской медиаактивности, и несколько в меньшей степени совместно используют цифровые устройства (*m* = 12,6; *sd* = 3,4).

3.3.3 Результаты исследования детско-родительских отношений

По тесту-опроснику родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина были получены следующие результаты (табл. 13).

Таблица 13

Результаты исследования родительского отношения

№	Шкала	*n*	*m*	*sd*
1	Шкала «Принятие-отвержение»	389	28,7	3,4
2	Шкала «Кооперация»		5,8	1,1
3	Шкала «Симбиоз»		3,4	1,2
4	Шкала «Авторитарная гиперсоциализация»		2,5	1,4
5	Шкала «Маленький неудачник»		1,6	0,9

Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом опрошенные родители характеризуются выраженным положительным отношением к ребенку (m = 28,7; sd = 3,4) и характеризуются достаточно низкой степенью инфантилизации ребенка (m = 1,6; sd = 0,9). По остальным шкалам получены средние результаты.

По опроснику «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса были получены следующие результаты (табл. 14).

Таблица 14

Результаты исследования семейных взаимоотношений (стилей воспитания)

№	Шкала	n	m	sd
Уровень протекции в процессе воспитания				
1	«Гиперпротекция» («Г+»)	352	3,1	2,2
2	«Гиперпротекция» («Г-»)		1,3	1,1
Степень удовлетворения потребностей ребенка				
3	«Потворствование» («У+»)	352	2,8	1,9
4	«Игнорирование потребностей ребенка» («У-»)		0,4	0,5
Количество и качество требований к ребенку в семье				
5	«Чрезмерность требований» («Т+»)	352	0,9	0,7
6	«Недостаточность требований» («Т-»)		1,6	1,3
7	«Чрезмерность требований-запретов» («З+»)		0,7	0,8
8	«Недостаточность требований-запретов» («З-»)		1,3	0,8
Строгость санкций за нарушение требований ребенком				
9	«Чрезмерность санкций» («С+»)	352	0,3	0,6
10	«Недостаточность санкций» («С-»)		2,3	1,1
Воспитательная неуверенность родителей				
11	«Воспитательная неуверенность» («ВН»)	352	1,9	1,3

Необходимо отметить тенденцию родителей старших дошкольников, принявших участие в исследовании, к гиперпротекции (*m* = 3,1; *sd* = 2,2), повторствованию (*m* = 2,8; *sd* = 1,9) и недостаточности санкций (*m* = 2,3; *sd* = 1,1).

По опроснику выявления позиции родителей относительно психического развития детей дошкольного возраста Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова были получены следующие результаты (табл. 15).

Таблица 15

Результаты опроса родительской позиции относительно психического развития детей дошкольного возраста

№	Название шкалы	*n*	*m*	*sd*
1	Шкала «Активность-пассивность»	343	6,2	4,3
2	Шкала «Аскелерация-Амплификация»		4,5	4,3

Полученные данные показывают, что в среднем опрошенные родители больше направлены на акселерацию детского развития (*m* = 6,2; *sd* = 4,3), и в целом принимают необходимость активного участия в развитии ребенка (*m* = 4,5; *sd* = 4,3).

3.4. Результаты исследования связи развития общих способностей и использования цифровых устройств старшими дошкольниками

В первую очередь осуществлялась проверка предположения о том, что уровень развития общих способностей старших дошкольников связан с различными типами использования цифровых устройств.

Для проверки гипотезы о том, что старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития сенсорных и интеллектуальных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для видеоигр и приложений, использовался t-критерий Стьюдента.

При сравнении использовалось разделение детей на группы по результатам опросника «Регламент использования ребенком гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова: дети, преимущественно использующие цифровые устройства «пассивно» (для просмотра мультфильмов и различной видеопродукции) и дети,

преимущественно использующие цифровые устройства «активно» (для игр и приложений). Данное разделение также использовалось в дальнейшем анализе данных.

Сравнение двух групп детей осуществлялось в стандартных баллах по результатам выполнения отдельных методик батареи Л.А. Венгера, а также по суммарному баллу (общему показателю умственного развития) (табл. 16).

Таблица 16

Сравнение средних показателей развития умственных способностей в группах детей, различно использующих цифровые устройства

№	Методика	Группа	*m*	*sd*	*n*	*df*	*t*	*p*
	Сенсорные способности							
1	Методика «Эталоны» (действие соотнесения формы предметов с заданными образцами)	Пассивное использование	8,89	4,1	131	217	-1,87	0,062
		Активное использование	9,90	3,6	96			
2	Методика «Перцептивное моделирование» (действия перцептивного моделирования)	Пассивное использование	8,92	3,1	130	224	-1,58	0,114
		Активное использование	9,59	3,0	96			
	Интеллектуальные способности							
3	Методика «Схематизация» (действия ориентации по схеме)	Пассивное использование	10,0	2,9	128	222	-3,21	0,001**
		Активное использование	11,17	2,3	96			
4	Методика «Систематизация» (действия мультипликации)	Пассивное использование	9,95	3,4	124	214	-2,47	0,014*
		Активное использование	11,04	2,9	92			
	Общий уровень развития умственных способностей							
5	Общий уровень развития умственных способностей (общий балл)	Пассивное использование	9,16	3,4	124	214	-3,34	0,001**
		Активное использование	10,66	2,9	92			

Примечание: «» — различия значимы, $p < 0,05$; «**» — различия значимы, $p < 0,001$*

Результаты показали, что средний балл в группе «Пассивное использование» (m = 10,0; sd = 2,9) при значимости $p < 0,001$ ниже, чем в группе «Активное использование» (m = 11,17; sd = 2,3) по методике «Схематизация».

Средний балл в группе «Пассивное использование» (m = 9,95; sd = 3,4) при значимости $p < 0,014$. ниже, чем в группе «Активное использование» (m = 11,04; sd = 2,9) по методике «Систематизация».

Средний общий балл (общий показатель умственного развития) выше в группе «Активное использование» (m = 10,66; sd = 2,9), чем в группе «Пассивное использование» (m = 9,16; sd = 3,4), при значимости $p < 0,001$.

Можем также наблюдать похожую тенденцию и в средних баллах по действиям соотнесения формы предметов с заданными образцами (методика «Эталоны») и действиям перцептивного моделирования (методика «Перцептивное моделирование»), однако статистически значимых различий обнаружено не было, поэтому эти данные не могут учитываться в анализе.

Частная гипотеза 1.1. получила частичное подтверждение, старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития интеллектуальных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для видеоигр и приложений.

Для проверки гипотезы, гласящей, что старшие дошкольники с низким уровнем развития творческих способностей имеют более высокие показатели экранного времени, использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), позволяющий сравнивать средние значения.

Было проведено сравнение показателей всех типов экранного времени у трех групп детей – выполнивших методику «Дорисовывание» О.М. Дьяченко на трех уровнях – низком, среднем и высоком. Эти уровни развития невербального воображения и выступили факторами в дисперсионном анализе.

Результаты проведенной статистической процедуры с применением апостериорных сравнений по критерию Тьюки (HSD) показали, что группы детей статистически значимо ($p < 0,005$) различаются по всем типам экранного времени.

Показатели пассивного экранного времени статистически значимо [$F(2,236) = 6,25$, $p = 0,002$] отличаются у детей с низким уровнем невербального воображения

(m = 11,2; sd = 5,5) от детей с высоким (m = 8,7; sd = 5,9) и средним (m = 8,2; sd = 5,2) уровнем невербального воображения.

Показатели активного экранного времени статистически значимо [F(2,235) = 11.22, p = 0,001] отличаются у детей с низким уровнем невербального воображения (m = 8,4; sd = 5,8) от детей с высоким (m = 5; sd = 4,8) и средним (m = 4,7; sd = 5,3) уровнем.

Показатели общего экранного времени статистически значимо [F(2,246) = 9,99, p = 0,001] отличаются у детей с низким уровнем невербального воображения (m = 19,2; sd = 10,5) от детей с высоким (m = 13,5; sd = 9,6) и средним (m = 12,9; sd = 9,1) уровнем.

Результаты убедительно показывают, что дети с низким уровнем развития невербального воображения имеют более высокие показатели по всем типам экранного времени по сравнению с детьми, обладающими средним и высоким уровнями развития невербального воображения.

Важно отметить, что при этом показатели пассивного, активного и общего экранного времени у детей со средним и высоким уровнем развития невербального воображения статистически значимо не отличаются, дети с соответствующим уровнем развития невербального воображения проводят примерно одинаково времени перед экраном цифровых устройств.

Также можно выделить тенденцию, что у детей с высоким уровнем развития невербального воображения показатели экранного времени несколько выше, чем у детей с низким уровнем. Тем не менее они не являются статистически значимыми, поэтому не могут учитываться в анализе.

С точки зрения качественного анализа добавим, что среди детей, которые не приняли задание или не смогли придумать ни одного оригинального образа, большинство детей имели высокие показатели экранного времени. Наглядно данные представлены на рисунке 15.

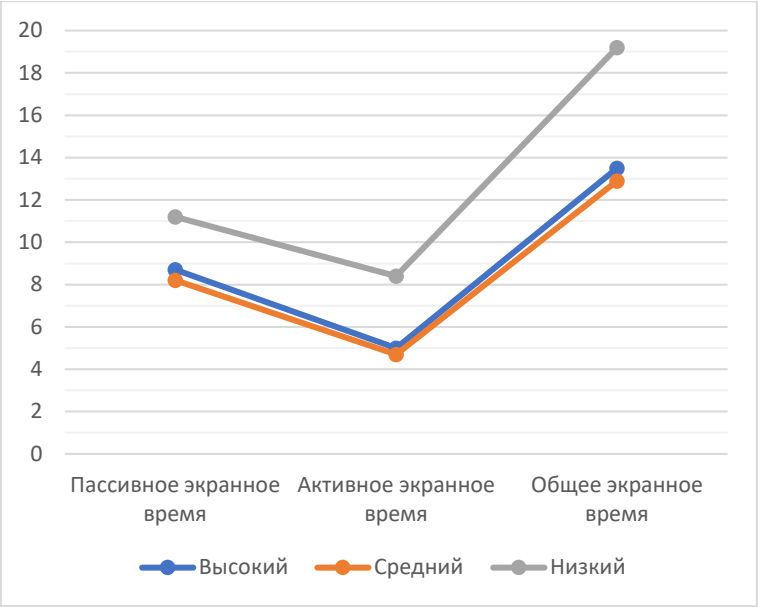

Рис. 15. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) показателей экранного времени старших дошкольников с различным уровнем развития невербального воображения

Полученные данные подтверждают частную гипотезу 1.2.: старшие дошкольники с низким уровнем развития творческих способностей имеют более высокие показатели экранного времени.

Для проверки предположения о том, что старшие дошкольники с низким уровнем развития регуляторных способностей имеют более высокие показатели экранного времени, были использованы такие статистические методы, как корреляционный анализ и сравнительный анализ с применением t-критерия Стьюдента.

Прежде всего, был проведен корреляционный анализ полученных данных: на наличие взаимосвязей были проверены показатели пассивного, активного и общего экранного времени старших дошкольников, а также результаты детей по методикам «Учебная деятельность» (Цеханская Л.И., Лаврентьева Т.В.) и «Выявление уровня развития регуляторных способностей (произвольного компонента)» (Веракса Н.Е., Веракса А.Н.).

Результаты процедуры корреляционного анализа показали, что между исследуемыми параметрами отсутствуют статистически значимые взаимосвязи (табл. 17).

Таблица 17

Корреляционная связь между экранным временем старших дошкольников и уровнем развития регуляторных способностей

№	Тип экранного времени	Методика «Учебная деятельность»	Методика «Выявление уровня развития регуляторных способностей (произвольного компонента)»
1	Пассивное экранное время	-0,16	-0,21
2	Активное экранное время	-0,13	-0,15
3	Общее экранное время	-0,16	-0,10

Также было проведено сравнение двух групп детей по преимущественному типу использования цифровых устройств. Сравнение двух групп детей, использующих цифровые устройства преимущественно «активно» и «пассивно» с помощью t-критерия Стьюдента по уровню развития регуляторных способностей показало следующие результаты (табл. 18).

Таблица 18

Сравнение средних показателей развития регуляторных способностей в двух группах детей

№	Методика	Группа	*m*	*sd*	*n*	*df*	*t*	*p*
1	Методика «Учебная деятельность»	Пассивное использование	8,8	4,1	121	211	-2,05	0,041
		Активное использование	10,0	3,6	92			
2	Методика «Выявление уровня развития регуляторных способностей»	Пассивное использование	1,8	0,9	129	224	-1,58	0,114
		Активное использование	1,9	1,0	101			

Из полученных данных можно обнаружить, что между группами детей, использующих цифровые устройства преимущественно «активно» или «пассивно»,

нет статистически значимых отличий по уровню развития регуляторных способностей.

Результаты корреляционного анализа и сравнения средних показателей дают возможность говорить о том, что между уровнем развития регуляторных способностей и использованием цифровых устройств старшими дошкольниками не было обнаружено статистически значимых связей.

Частная гипотеза 1.3. не получила подтверждения.

Далее проверялось предположение о том, что старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития коммуникативных способностей, используют цифровые устройства преимущественно «пассивно», т.е. для просмотра мультфильмов и видео.

Проверка осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа Спирмена.

В результате выполнения экспериментальной методики «Доска кооперации» (модифицированный вариант М. Мадсен), в соответствии со стратегией поведения ребенка, дети были разделены на три группы – «соперничество», «сотрудничество» и «приспособление». Эти группы и выступили факторами в однофакторном дисперсионном анализе (ANOVA). Сравнения групп проводилось с помощью апостериорных сравнений по критерию Тьюки (HSD).

Результаты показали, что группы детей статистически значимо не отличаются по дифференцированным показателям активного и пассивного экранного времени (Приложение 4).

Однако по показателю общего экранного времени были обнаружены статистически значимые различия между группами [$F(2,195) = 4,98$, $p = 0,008$]. Однофакторный дисперсионный анализ показал, что показатели общего экранного времени у детей, которые в ситуации конфликта используют стратегию «соперничество» ($m = 16,5$; $sd = 10,6$) выше, чем у детей, прибегающих к стратегии «сотрудничество» ($m = 10,9$; $sd = 9,4$). Дети, прибегающие в ситуации конфликта к

стратегии «Приспособление», по показателям общего экранного времени (*m* = 14,5; *sd* = 10,8) статистически значимо не отличались от других групп.

Результаты анализа показаны на рисунке 16.

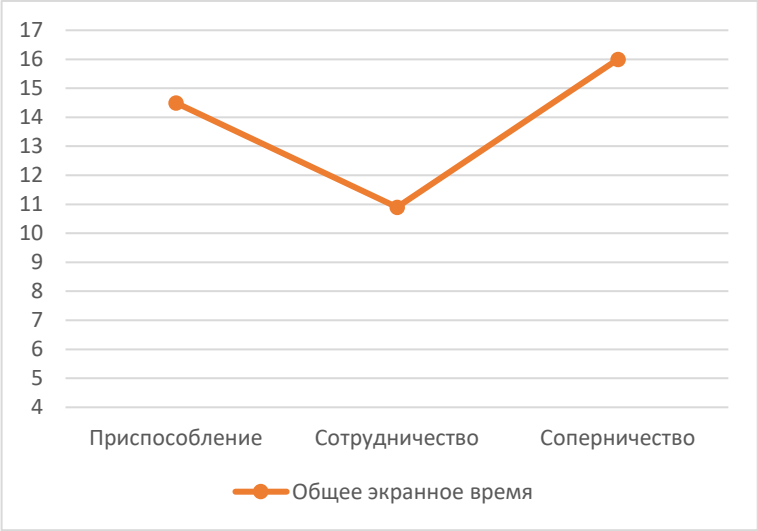

Рис. 16. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) показателей экранного времени старших дошкольников с различными стратегиями поведения в конфликтной ситуации

Таким образом, дети, которые больше проводят времени перед экранами цифровых устройств, чаще используют стратегию соперничества в ситуации конфликта, чем сотрудничества. Несмотря на то, что на графике видна тенденция, при которой дети, которые используют стратегию приспособления в конфликтной ситуации, также имеют более высокие показатели общего экранного времени, она не является статистически значимой, поэтому учитывать ее в результатах не представляется возможным. Также важно отметить, что в однофакторном дисперсионном анализе группы детей не отличались по параметрам пассивного и активного экранного времени, различия проявились лишь тогда, когда учитывалась вся медиаактивность ребенка.

По результатам методики «Картинки» Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной были получены следующие результаты. Две группы детей, использующих цифровые устройства преимущественно «пассивно» и преимущественно «активно», сравнивались посредством t-критерия Стьюдента (табл. 19).

Таблица 19

Сравнение средних показателей ответов при разрешении воображаемой конфликтной ситуации в двух группах детей

№	Категория ответа	Группа	*m*	*sd*	*n*	*df*	*t*	*p*
1	«Уход»	Пассивное использование	0,85	0,9	91	161	-2,79	0,006*
		Активное использование	1,28	1	72			
2	«Агрессия»	Пассивное использование	0,79	0,8	91	161	-1,70	0,091
		Активное использование	1,03	0,9	72			
3	«Конструктивное решение»	Пассивное использование	2,38	1,2	91	161	3,83	0,001**
		Активное использование	1,65	1,2	72			

Примечание: «» — различия значимы, $p < 0,05$; «**» — различия значимы, $p < 0,001$*

Средний балл в группе «Пассивное использование» в категории ответа «Уход» ниже ($m = 0,85$; $sd = 0,9$), чем в группе «Активное использование» ($m = 1,28$; $sd = 1$). Значимость $p < 0,006$.

Статистически значимые различия при $p < 0,001$ были обнаружены при сравнении ответов групп детей в категории «Конструктивное решение». В группе детей «Пассивное использование» средний балл в данной категории выше ($m = 2,38$; $sd = 1,2$), чем в группе «Активное использование» ($m = 1,65$; $sd = 1,2$).

В категории ответов «Агрессия» значимых различий обнаружено не было. Мы можем обнаружить тенденцию, что средний балл в группе «Активное использование» выше, чем в группе «Пассивное использование», но учитывать эти данные в анализе невозможно.

Дети с преимущественно «пассивным» использованием цифровых устройств реже выбирали в методике «Картинки» ответы категории «Уход» и чаще выбирали ответы категории «Конструктивное решение».

Аналогичным образом проводилось сравнение двух групп детей по степени просоциальной помощи, выявленной в методике «Мозаика» Е.О. Смирновой и В.В. Холмогоровой с использованием t-критерия Стьюдента (табл. 20).

Таблица 20

Сравнение средних показателей степени просоциальной помощи в двух группах детей

Категория	Группа	*m*	*sd*	*n*	*df*	*t*	*p*
Степень просоциальной помощи	Пассивное использование	2	0,7	92	164	3,6	0,001**
	Активное использование	1,5	0,7	74			

*Примечание: «**» — различия значимы, p < 0,001*

В группе «Пассивное использование» средний балл по степени просоциальной помощи выше (m = 2; sd = 0,7), чем в группе «Активное использование» (m = 1,5; sd = 0,7) при значимости $p < 0{,}006$.

Дети, предпочитающие «пассивное» использование цифровых устройств, а именно – просмотр различных видео и мультфильмов, чаще оказывали помощь другому ребенку, чем дети, предпочитающие использовать цифровые устройства для игр и приложений.

Далее анализу были подвергнуты данные, полученные с помощью методики «Два дома» (Бардина Р.И.). Дети были разделены на три группы: низкий социометрический статус, средний социометрический и высокий социометрический статус. Деление именно на три группы было обусловлено тем, что позволяло получить большие по количеству детей группы, что увеличивало достоверность полученных результатов. Выделение пяти и более групп могло привести к недостаточно четким результатам.

Выделенные группы социометрического статуса выступили факторами в однофакторном дисперсионном анализе (ANOVA) с применением апостериорных сравнений по критерию Тьюки (HSD). Более детальные данные по проведению анализа приведены в Приложении 4.

Сравнивались показатели пассивного, активного и общего экранного времени в группах детей с различным социометрическим статусом. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали, что между группами детей с различным социометрическим статусом отсутствуют статистически значимые различия по показателям экранного времени (рис. 17).

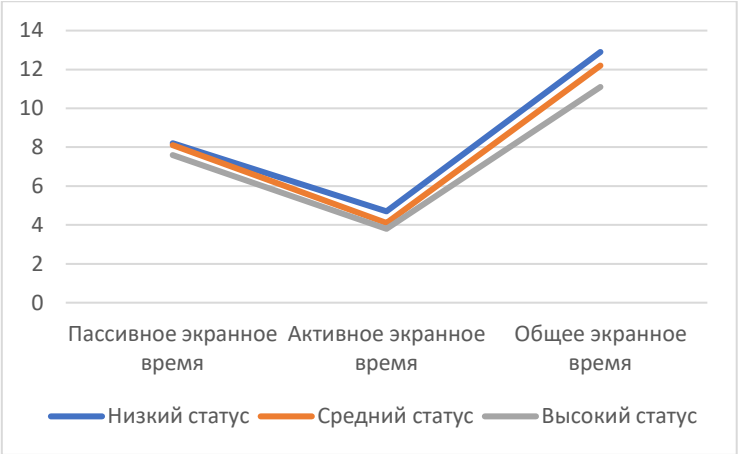

Рис. 17. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) экранного времени старших дошкольников с различным социометрическим статусом

Корреляционный анализ данных по комплексному проявлению коммуникативных способностей старших дошкольников, полученный с помощью «Карты наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (Щетинина А.М., Никифорова М.А.) (сырыми баллами) и экранным временем ребенка показал, что между комплексными проявлениями коммуникативных способностей старших дошкольников и экранным временем нет статистически значимых взаимосвязей (табл. 21).

Таблица 21

Корреляционная связь между экранным временем старших дошкольников и уровнем проявления коммуникативных способностей

№	Тип экранного времени ребенка	«Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников»
1	Пассивное экранное время	0,07
2	Активное экранное время	0,02
3	Общее экранное время	0,00

Сравнение двух групп старших дошкольников, использующих цифровые устройства преимущественно «активно» и «пассивно» по комплексному проявлению коммуникативных способностей («Карта наблюдений за

проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (Щетинина А.М., Никифорова М.А.)), показало следующие результаты (табл. 22).

Таблица 22

Сравнение средних показателей степени проявления коммуникативных способностей в двух группах детей

Переменные		*n*	*m*	*sd*	*df*	*t*	*p*
Степень проявления коммуникативных способностей	Пассивное использование	73	80,4	18,9	164	-1,1	0,777
	Активное использование	61	81,5	19,8			

У детей в группе «Пассивное использование» средний балл (*m* = 80,4; *sd* = 18,9) практически равный баллу в группе «Активное использование» (*m* =81,5; *sd* = 19,8). Статистически значимых различий между группами по проявлению коммуникативных способностей обнаружено не было.

Таким образом, полученные результаты частично подтверждают гипотезу 1.4.: старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития коммуникативных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для просмотра мультфильмов и различных видео.

Таким образом, общая гипотеза 1, гласящая, что уровень развития общих способностей старших дошкольников связан с различными типами использования цифровых устройств, получила подтверждение.

3.5. Результаты исследования взаимосвязи использования цифровых устройств старшими дошкольниками и посредничества детской медиаактивности в контексте детско-родительских отношений

Для проверки предположения о том, что использование цифровых устройств старшими дошкольниками, родительское посредничество детской медиаактивности и детско-родительские отношения взаимосвязаны, использовались такие статистические методы, как корреляционный анализ

Спирмена, эксплораторный факторный анализ, конфирматорный факторный анализ.

Прежде всего, имелась необходимость подвергнуть процедуре эксплораторного факторного анализа данные по родительским установкам по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка для определения их факторной структуры и использования в последующих расчетах.

Данные по установкам, полученные посредством дополнительных утверждений в опроснике «Регламент использования ребенком гаджетов» (Борцова М.В., Некрасов С.Д.) были подвергнуты эксплораторному факторному анализу методом главных компонент с вращением «Varimax». Корреляционная таблица приведена в Приложении 5.

Предварительный анализ показал, что данные пригодны для проведения факторного анализа (*KMO* = 0,83). Критерий сферичности Бартлетта $\chi 2$ = 558,4; *df* = 36; *p* = 0,001. В результате процедуры эксплораторного факторного анализа было выделено два фактора, которые совокупно объясняли 54,9 % общей дисперсии, что является приемлемым результатом (табл. 23).

Таблица 23

Эксплораторный факторный анализ утверждений опросника о родительских установках с использованием метода вращения «Varimax»

№	Переменная	Факторная нагрузка	
		Фактор 1 «Интеллектуальное развитие»	Фактор 2 «Социальное развитие»
1	Влияние на память	0,85	0,43
2	Влияние на интеллект	0,77	0,24
3	Влияние на внимание	0,72	0,21
4	Влияние развивающих приложений	0,66	0,19
5	Влияние на эмоциональную сферу	0,19	0,79
6	Влияние игр	0,37	0,68
7	Влияние YouTube	0,41	0,62
8	Влияние на коммуникативные способности	0,17	0,60
9	Влияние мультфильмов	0,11	0,57

Таким образом, нами были получены два фактора установок, которые были названы «Интеллектуальное развитие» и «Социальное развитие».

Как видно из Таблицы 21 факторных нагрузок, влияние цифровых устройств на память (0,85), интеллект (0,77), внимание (0,72) оказалось связано с оценкой влияния развивающих приложений (0,66). Таким образом, предполагаем, что в восприятии родителей эффект цифровых устройств на познавательные процессы ребенка связывается, в первую очередь, с развивающими приложениями. Данный фактор был назван нами «Интеллектуальное развитие».

Влияние цифровых устройств на такие сферы детского развития, как эмоциональная сфера (0,79), коммуникативные способности (0,60) оказалось связано с оценкой влияния на детское развитие компьютерных игр (0,68), просмотра YouTube (0,62) и мультфильмов (0,57). Данный фактор был назван нами «Социальное развитие».

Для подтверждения предположения о том, что использование цифровых устройств старшими дошкольниками связаны с такими составляющими детско-родительских отношений, как стиль семейного воспитания, установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и родительской позицией по отношению к психическому развитию ребенка, использовался конфирматорный факторный анализ.

Было создано две независимые модели посредством структурного моделирования, в которые в качестве переменных вошли активное и пассивное экранное время старших дошкольников, а также различные характеристики детско-родительских отношений. Создание моделей происходило на основе корреляционного анализа (Приложение 5).

В первую модель вошли несколько переменных: установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка («социальное развитие» и «интеллектуальное развитие»), родительская позиция на акселерацию детского развития и активное экранное время ребенка.

Латентный фактор, в который вошли эти переменные, получил название «Позиция родителей». Статистически значимых связей с другими характеристиками детско-родительских отношений, а также позицией по принятию необходимости своего активного участия в развитии ребенка, обнаружено не было. Модель продемонстрировала достаточное соответствие полученным данным ($\chi 2$ = 6,5; *df* = 5; $\chi 2/df$ =1,308; *RMSEA* = 0,032; *CFI* = 0,976; *TLI* = 0,966; *SRMR* = 0,032). Значимость регрессионных коэффициентов, указанных на рисунке 18, *p* = 0,001.

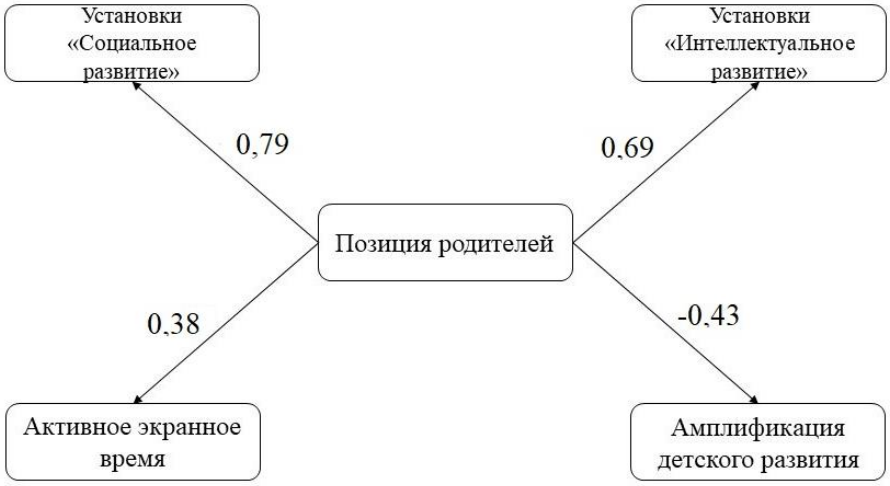

Рис. 18. Результаты конфирматорного факторного анализа взаимосвязи активного экранного времени ребенка с детско-родительскими отношениями

Таким образом, активное экранное время ребенка, которое подразумевает игру в различные компьютерные игры, а также использование различных приложений, оказалось не связано с какими-либо исследованными характеристиками детско-родительских отношений, относящихся к эмоциональной сфере. Активное экранное время ребенка связано, прежде всего, с установками родителей, а также позицией на акселерацию детского развития.

Вторая модель получила название «Потворствующая гиперпротекция». В модель вошли такие переменные, как пассивное экранное время ребенка, ограничительная стратегия посредничества, а также шкалы опросника «АСВ» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, которые связаны с соответствующим стилем

воспитания: «гиперпротеция» (Г+); «потворствование» (У+); «недостаточность требований-обязанностей ребенка» (Т-); «недостаточность требований-запретов к ребенку» (З-) и «воспитательная неуверенность родителя». Шкала «Минимальность санкций (С-)», которая включалась Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицкисом в стиль воспитания «Потворствующая гиперпротекция», оказалась статистически не значимой с латентным фактором.

Стоит обратить внимание на то, что включенная в модель стратегия ограничительного посредничества опросника «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод и Н. Элиас не входит в латентный фактор и является самостоятельной переменной, влияющей на пассивное экранное время ребенка. Статистически значимых связей с другими параметрами детско-родительских отношений (в том числе, с установками и позицией), обнаружены не были.

Модель показала достаточное соответствие полученным данным ($\chi 2$ = 21,2; df = 14; $\chi 2/df$ = 1,516; $RMSEA$ = 0,034; CFI = 0,958; TLI = 0,917; $SRMR$ = 0,044). Значимость регрессионных коэффициентов, указанных на рисунке 19, p = 0,001.

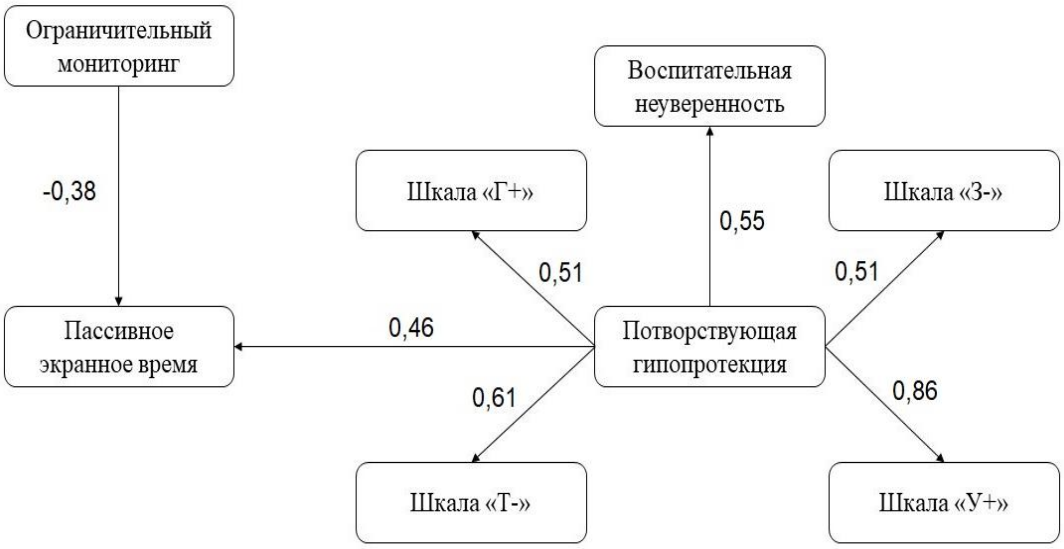

Рис. 19. Результаты конфирматорного факторного анализа взаимосвязи пассивного экранного времени ребенка с детско-родительскими отношениями

Частная гипотеза 2.1. получила подтверждение. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками связано с такими составляющими детско-родительских отношений, как стиль семейного воспитания, установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и родительской позицией по отношению к психическому развитию ребенка.

Для проверки предположения о том, что родительские установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие старших дошкольников и позиция родителей по отношению к психическому развитию ребенка взаимосвязаны, использовался корреляционный анализ Спирмена. Полученные данные по установкам в опроснике «Регламент использования гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова (обсчитанные в соответствии с проведенным факторным анализом) были подвергнуты корреляционному анализу с данными, полученными по методике Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова. Полученные данные указаны в таблице 24.

Таблица 24

Корреляционная связь между установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и позицией по отношению к психическому развитию

№	Установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка	Опросник «Позиция родителей относительно развития ребенка» Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова	
		Шкала «Амплификация-Акселерация»	Шкала «Активность-пассивность»
1	Интеллектуальное развитие	-0,32**	0,04
2	Социальное развитие	-0,28**	0,08

*Примечание: «**» — корреляция значима на уровне p<0,01*

Установки родителей по отношению к интеллектуальному развитию оказались отрицательно связаны с направленностью родителей на амплификацию детского развития (r = -0,32; $p \leq 0,01$); как и установки по отношению к социальному развитию (r = -0,28; $p \leq 0,01$).

Статистически значимых связей между установками и позицией на активность-пассивность по отношению к принятию своего активного участия в развитии ребенка обнаружено не было.

Частная гипотеза 2.2. получила подтверждение: родительские установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие старших дошкольников и позиция родителей по отношению к психическому развитию ребенка взаимосвязаны.

Для проверки предположения о том, что родительское посредничество детской медиаактивности связано с детско-родительскими отношениями, установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и позицией по отношению к психическому развитию дошкольника, использовался корреляционный анализ.

Данная часть исследования также выступает проверкой конвергентной валидности адаптируемого опросника «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас.

Корреляционный анализ Спирмена позволил нам получить умеренные, статистически значимые связи между различными стратегиями посредничества детской медиаактивности и рядом составляющих детско-родительских отношений и родительской позиции.

В данном анализе нами использовались данные из следующих опросников:

- опросник «Позиция родителей относительно развития ребенка» Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова;
- опросник «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас;
- опросник «Регламент использования гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова;
- тест-опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса.

Корреляционные связи указаны в таблице 25.

Таблица 25

Корреляционные связи стратегий родительского посредничества детской медиаактивности, установок, родительской позиции и детско-родительских отношений

№	Стратегии посредничества (Опросник Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас	Опросник «Позиция родителей относительно психического развития ребенка»	Опросник «Регламент использования гаджетов»				Опросник родительского отношения	Опросник «АСВ»
		«Активность-пассивность»	Пассивное экранное время	Активное экранное время	Установки «Интеллектуальное развитие»	Установки «Социальное развитие»	Шкала «Принятие»	Шкала «Гипопротекция»
1	Ограничительная стратегия	0,18**	-0,37**	-0,18*	-0,02	-0,15*	0,04	-0,25**
2	Инструктивная стратегия	0,36**	-0,20**	0,03	0,11	0,24**	0,34**	-0,33**
3	Совместное использование	0,35**	-0,09	0,15	0,19**	0,29**	0,28**	-0,25**

Примечание: «» — корреляция значима на уровне $p < 0,05$; «**» — корреляция значима на уровне $p < 0,01$*

Как видно из Таблицы 25, исследуемые стратегии посредничества связаны с определенными характеристиками детско-родительских отношений. Прежде всего необходимо отметить, что чем выше баллы по шкале «Активность» по опроснику

Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова, тем выше и активность родителей по посредничеству детской медиаактивности, причем эта связь сильнее с инструктивной стратегией (r = 0,36; $p \leq$ 0,01), совместным использованием (r = 0,35; $p \leq$ 0,01), и, в меньшей степени, с ограничительной стратегией (r = 0,18; $p \leq$ 0,01).

Ограничительная стратегия посредничества отрицательно связана с пассивным (r = -0,37; $p \leq$ 0,01) и активным (r = -0,18; $p \leq$ 0,05) экранным временем ребенка. Ограничительная стратегия посредничества слабо отрицательно связана с установками «Социальное развитие» (r = -0,15; $p \leq$ 0,05) и отрицательно связана со шкалой «Гиперпротекция» (r = -0,25; $p \leq$ 0,01) опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса.

Инструктивная стратегия посредничества отрицательно связана с пассивным экранным временем (r = -0,20; $p \leq$ 0,01). Инструктивная стратегия посредничества положительно связана с установками родителей «Социальное развитие» (r = 0,24; $p \leq$ 0,01); со шкалой принятия опросника А.Я Варги и В.В. Столина (r = 0,34; $p \leq$ 0,01), а также отрицательно со шкалой «Гипопротекция» опросника Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса (r = -0,33; $p \leq$ 0,01).

Стратегия совместного использования положительна связана с установками «Интеллектуальное развитие» (r = 0,19; $p \leq$ 0,01), «Социальное развитие» (r = 0,29; $p \leq$ 0,01), и шкалой «Принятие» (r = 0,28; $p \leq$ 0,01) опросника А.Я. Варги и В.В. Столина. Стратегия совместного использования отрицательна связана со шкалой «Гипопротекция» опросника Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса (r = -0,25; $p \leq$ 0,01).

Полученные взаимосвязи подтверждают конвергентную валидность адаптированного опросника «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас. Стратегии родительского посредничества связаны с различными характеристиками детско-родительских отношений: установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств

на развитие ребенка, их более общей позицией по отношению к психическому развитию ребенка и детским экранным временем.

Гипотеза 2.3. получила подтверждение: родительское посредничество детской медиаактивности связано с детско-родительскими отношениями, установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и позицией по отношению к психическому развитию дошкольника. Таким образом, общая гипотеза 2, гласящая, что использование цифровых устройств старшими дошкольниками, родительское посредничество детской медиаактивности и детско-родительские отношения взаимосвязаны, получила подтверждение.

3.6. Обсуждение результатов

Полученные результаты исследования убедительно показывают, что уровень развития общих способностей старших дошкольников дифференцировано связан с различными типами использования цифровых устройств.

Были обнаружены статистически значимые различия между группами детей, использующих цифровые устройства преимущественно «пассивно» и «активно» в уровне развития умственных способностей. Старшие дошкольники, использующие цифровые устройства преимущественно для игр и приложений, имеют более высокий уровень развития умственных способностей по сравнению с детьми, использующих цифровые устройства преимущественно для просмотра различных видео и мультфильмов. Обнаруженная разница в группах детей была выявлена в общем показателе уровня развития умственных способностей, а также в действиях ориентации по схеме и логической мультипликации.

Данные результаты могут объясняться тем, что в компьютерных играх ребенку необходимо решать различные игровые задачи, связанные с наглядно-образным мышлением, которое дает возможность успешно ориентироваться в рамках игрового пространства по карте или схеме, решать пространственные задачи во внутреннем плане, без операций с реальными объектами. Повышение

уровня развития логического мышления, скорее всего, определяется тем, что во многих играх, например, головоломках, квестах, логических и обучающих, успех зависит от качества выполнения операций логического мышления (поиска причинно-следственных связей, мультипликации, сериации, классификации и др.). В результате такой тренировки может происходить развитие данного вида мышления. Таким образом, данные способности могут развиваться в процессе активного использования цифрового устройства.

Эмпирические результаты продемонстрировали, что старшие дошкольники с низким уровнем развития творческих способностей (низким уровнем невербального воображения) имеют более высокие показатели экранного времени по сравнению с детьми, у которых уровень невербального воображения средний или высокий. Мы полагаем, что полученные результаты можно объяснить тем, что современная медиапродукция предоставляет ребенку множество ярких и запоминающихся образов, довлеющих над ребенком и не стимулирующих его к созданию собственных образов.

Результаты исследования показывают, что старшие дошкольники, использующие цифровые устройства преимущественно «пассивно», т.е. для просмотра мультфильмов и видео, имеют более высокий уровень развития коммуникативных способностей по сравнению со сверстниками, которые используют цифровые устройства преимущественно «активно», т.е. для видеоигр и приложений. Старшие дошкольники, предпочитающие смотреть мультфильмы и видео на экране цифровых устройств, чаще демонстрируют конструктивные способы разрешения конфликтных ситуаций и более высокую степень проявления просоциальной помощи по сравнению с детьми, использующих цифровые устройства преимущественно для видеоигр и приложений. Мы полагаем, что это обусловлено тем, что мультфильмы и фильмы помогают детям приобщаться к социокультурным нормам, присваивать понятия морали и нравственности, осваивать поведенческие «шаблоны» так как в них показываются различные способы поведения в социуме, в том числе, в сложных ситуациях, возникающих в

общении людей. Компьютерные игры больше демонстрируют конкурентное поведение, особенно «шутеры» и другие игры, а также различные приложения.

В настоящей работе использование цифровых устройств рассматривается не изолированно, а в контексте детско-родительских отношений через призму современного варианта концепции У. Бронфенбреннера. Организатором, наставником и посредником использования телефона, планшета, компьютера и др. ребенком является взрослый. Техно-субсистема является частью микросистемы; две эти системы неразрывно связаны друг с другом. Различные характеристики детско-родительских отношений влияют на то, как дети и взрослые используют цифровые устройства, а само использование цифровых устройств, в свою очередь, связано со спецификой межличностных отношений в семье. Предоставление ребенку возможностей использования цифровых устройств, посредничество в этом родителя непосредственно связаны с различными характеристиками детско-родительских отношений. При этом, нельзя не отметить, что трансформируется не только микросреда ребенка с добавлением техносистемы, но трансформируются все системы. Цифровые устройства проникают во все уровни общественной жизни, изменяя жизнь родителей, содержание их общения, воспитательные практики, игры дошкольников и многое другое. И современной науке еще предстоит проанализировать все происходящие изменения, затрагивающие микро-, мезо-и макросферы.

Адаптированный на русскоязычной выборке родителей детей старшего дошкольного возраста опросник «Родительское посредничество детской медиаактивности» Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас имеет отличную от зарубежного факторную структуру, состоящую из трех факторов: ограничительная стратегия, инструктивная стратегия и совместное использование. Адаптированный на русский язык инструмент обладает тест-ретестовой надежностью, внутренней согласованностью, конструктной и конвергентной валидностью, проведена процедура процентильной нормализации шкал. Полученные данные по процедуре стандартизации не соответствуют нормальному распределению и «сдвинуты» в

сторону более высоких значений. Это свидетельствует о высокой степени вовлеченности родителей в процесс использования детьми цифровых устройств и еще раз подчеркивает ведущую роль взрослых в освоении и использовании современных технологий.

Полученные результаты свидетельствуют о взаимосвязи детско-родительских отношений, родительского посредничества детской медиаактивности и использования цифровых устройств старшими дошкольниками.

Проведенное исследование позволило получить две независимые математические модели взаимосвязей активного и пассивного экранного времени ребенка с детско-родительскими отношениями.

Позиция родителей, направленная на акселерацию детского развития и позитивные установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка связаны с активным экранным временем старших дошкольников. Данные взаимосвязи можно интерпретировать следующим образом: родители, которые позитивно относятся к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка, также видят в них определенную пользу с точки зрения развития способностей дошкольника. Цифровые устройства выступают не просто средством развития ребенка, но и рассматривается как путь «ускорения» этого процесса. Соответственно, действуя в рамках этих установок, родители предоставляют детям больше возможностей для взаимодействия с компьютерными играми, развивающими приложениями и т.д.

Пассивное экранное время связано со стилем семейного воспитания - потворствующей гиперпротекцией. То есть родители, которые стремятся максимально полно удовлетворить потребности ребенка, уделяют ему большое количество внимания, не предъявляют достаточно требований и ощущают воспитательную неуверенность, склонны не ограничивать и пассивное экранное время ребенка, предоставляя ему больше возможностей для просмотра различных видео и мультфильмов.

Позиция родителей на акселерацию детского развития и установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие старших дошкольников взаимосвязаны. Можно предположить, что родители рассматривают цифровые устройства как средство ускорения детского развития, и ожидают определенных результатов от взаимодействия детей с цифровыми устройствами в сфере интеллектуального и социального развития ребенка.

Все исследуемые стратегии родительского посредничества детской медиаактивности связаны с позицией родителей по отношению к психическому развитию ребенка, а именно активностью, то есть, чем больше родители признают необходимость своего активного участия в развитии ребенка, тем чаще они используют различные стратегии посредничества. Активные родители более вовлечены и в посредничество во взаимодействии между ребенком и цифровым устройством.

Все исследуемые стратегии посредничества связаны с уровнем протекции ребенка – если ребенок находится на периферии внимания взрослого, то родитель и менее активно применяет стратегии посредничества. Для реализации посредничества родителям необходимо уделять время и внимание ребенку во время взаимодействия с цифровым устройством.

Ограничительная стратегия родительского посредничества отрицательно коррелирует с экранным временем ребенка, т.е., чем чаще родители используют правила и ограничения по отношению к использованию цифровых устройств, тем меньше ребенок проводит времени за просмотром мультфильмов, компьютерными играми и т.д. Необходимо обратить внимание на то, что отрицательная связь ограничительной стратегии с активным экранным временем ребенка слабее, чем с пассивным. В совокупности с данными, которые были получены в ходе математического моделирования и описаны выше, мы можем предположить, что это обусловлено тем, что активное экранное время ребенка в большей степени зависит от установок и позиции родителей, а пассивное – от стиля воспитания, в том числе, от использования ограничительной стратегии посредничества.

Инструктивная стратегия слабо отрицательно связана с пассивным экранным временем ребенка. Это может объясняться тем, что родители, которые активно обсуждают с детьми происходящее на экране цифрового устройства, более активно ограничивают экранное время ребенка, переходя к ограничительной стратегии.

Инструктивная стратегия положительно связана с установками «Социальное развитие». Иными словами, родители, активно обсуждающие с детьми происходящее на экране, ожидают позитивных результатов от компьютерных игр, просмотра мультфильмов и YouTube на развитие ребенка, в частности, на его эмоциональную сферу и коммуникативные способности.

Стратегия совместного использования положительно связана с установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка, как с установками «Социальное развитие», так и с установками «Интеллектуальное развитие». Родители, которые совместно со своим ребенком просматривают различный медиаконтент или играют в компьютерные игры и используют различные приложения, ожидают пользы с точки зрения развития ребенка от использования цифровых устройств.

Инструктивная стратегия и стратегия совместного использования положительно связаны с интегральным отношением к ребенку. То есть, чем более позитивно родители относятся к ребенку, тем больше они стремятся проводить время вместе, в том числе, за экраном цифровых устройств, обсуждая происходящее на экране.

Из этого следует, что родительское посредничество детской медиаактивности связано с детско-родительскими отношениями, установками родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и позицией по отношению к психическому развитию дошкольника.

Результаты настоящего исследования убедительно показывают, что детско-родительские отношения тесно взаимосвязаны с тем, как ребенок использует цифровые устройства. Взрослый выступает посредником между ребенком и

цифровым устройством, что тесно связано с процессом развития общих способностей старших дошкольников.

Таким образом, общие гипотезы исследования и большинство частных получили подтверждение: уровень развития общих способностей старших дошкольников связан с различными типами использования цифровых устройств; использование цифровых устройств старшими дошкольниками, родительское посредничество детской медиаактивности и детско-родительские отношения связаны между собой.

Выводы

1. Теоретический анализ позволил сделать следующие выводы.

1.1. Общие способности старших дошкольников (умственные, регуляторные, коммуникативные) представляют собой ориентировочные действия, которые обеспечивают успешность в деятельности или решении задач с использованием культурных средств. Современные цифровые устройства выступают двояко: как орудия и как знаки. Выступая как знаки, цифровые устройства опосредуют психические функции и процессы, и, соответственно, влияют на развитие способностей современных детей.

1.2. Взрослые играют важную роль в освоении ребенком цифровых устройств: организовывают взаимодействие старшего дошкольника с цифровым устройством, предоставляют ему доступ к различным устройствам и осуществляют родительское посредничество детской медиаактивности. Цифровые технологии (техно-субсистема), включены в общий семейный контекст (микросистема), поэтому использование цифровых устройств детьми связано с детско-родительскими отношениями.

3. Результаты эмпирического исследования показали следующее.

3.1. Результаты адаптации зарубежного опросника демонстрируют, что русскоязычная версия опросника родительского посредничества детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас состоит из трех шкал: ограничительная стратегия, инструктивная стратегия и совместное использование. Опросник обладает высокой степенью согласованности, тест-ретестовой надежности, конструктной и конвергентной валидности.

3.2. Уровень развития общих способностей старших дошкольников связан с различными типами использования цифровых устройств.

3.3. Старшие дошкольники, обладающие более высоким уровнем развития умственных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для видеоигр и приложений.

3.4. Дети с низким уровнем развития творческих способностей (невербального воображения) имеют более высокие показатели экранного времени по сравнению с детьми, имеющими средний и высокий уровень развития невербального воображения.

3.5. Между регуляторными способностями старших дошкольников и использованием цифровых устройств не выявлено статистически значимых взаимосвязей.

3.6. Старшие дошкольники, обладающие более высоким уровнем развития коммуникативных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для просмотра мультфильмов и различных видео.

3.7. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками, родительское посредничество детской медиаактивности и детско-родительские отношения взаимосвязаны.

3.8. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками связаны с такими составляющими детско-родительских отношений, как стиль семейного воспитания, установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и родительская позиция по отношению к психическому развитию ребенка. Активное экранное время ребенка связано с установками по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и позицией на акселерацию детского развития. Пассивное экранное время связано со стилем семейного воспитания – потворствующей гиперпротекцией, а также применением ограничительной стратегии посредничества детской медиаактивности.

3.9. Родители, демонстрирующие позицию, направленную на акселерацию детского развития, имеют позитивные установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие старших дошкольников.

3.10. Стратегии родительского посредничества детской медиаактивности связаны с признанием родителями необходимости своего активного участия в развитии ребенка, установками по отношению к влиянию цифровых устройств на

развитие ребенка и рядом составляющих детско-родительских отношений, в частности, принятием ребенка и уровнем протекции.

Общие гипотезы исследования получили подтверждение. Уровень развития общих способностей старших дошкольников связан с различными типами использования цифровых устройств. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками, родительское посредничество детской медиаактивности и детско-родительские отношения взаимосвязаны.

Заключение

Настоящее исследование было проведено с целью исследования связи развития общих способностей и использования цифровых устройств старшими дошкольниками в контексте детско-родительских отношений.

Результаты исследования показали, что уровень развития общих способностей старших дошкольников связан с различными типами использования цифровых устройств. Старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития умственных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для видеоигр и приложений. Старшие дошкольники с низким уровнем развития невербального воображения имеют более высокие показатели экранного времени. Между уровнем развития регуляторных способностей и использованием цифровых устройств детьми не было обнаружено статистически значимых связей. Старшие дошкольники, имеющие более высокий уровень развития коммуникативных способностей, используют цифровые устройства преимущественно для просмотра мультфильмов и различных видео.

Выявленные в процессе исследования данные свидетельствуют о том, что использование цифровых устройств старшими дошкольниками, родительское посредничество детской медиаактивности и детско-родительские отношения взаимосвязаны. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками связаны с такими составляющими детско-родительских отношений, как стиль семейного воспитания, установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка и родительской позицией по отношению к психическому развитию ребенка. Причем пассивное и активное экранное время ребенка дифференцированно связаны с различными составляющими детско-родительских отношений. Активное экранное время ребенка связано с позицией родителей на акселерацию детского развития и установками по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка. Пассивное экранное время связано со стилем воспитания «Потворствующая гиперпротекция» и частотой

применения ограничительной стратегии родительского посредничества детской медиаактивности.

Установки родителей по отношению к влиянию цифровых устройств взаимосвязаны с позицией на акселерацию детского развития.

Стратегии родительского посредничества детской медиаактивности связаны с различными параметрами детско-родительских отношений, включая установки по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка, родительскую позицию и интегральное отношение к ребенку.

Ограничением настоящего исследования является, прежде всего, его корреляционный характер, что не позволяет интерпретировать полученные взаимосвязи с точки зрения причинно-следственных связей. Кроме того, большинство данных об использовании цифровых устройств старшими дошкольниками и сведения по детско-родительским отношениям были собраны на основе самоотчетов. Ограничением выступает и то, что эмпирическая часть исследования частично проходила в период пандемии COVID-19, что могло сказаться на полученных результатах (в частности, увеличение интенсивности использования цифровых устройств детьми и взрослыми).

Полученные результаты теоретического и эмпирического исследования, а также ограничения настоящего исследования позволяют наметить дальнейшие направления изучения вопросов использования цифровых устройств детьми. Чрезвычайно важными и актуальными являются исследования различных дизайнов, прежде всего, экспериментальных, которые дали бы возможность детально изучить влияние различного медиаконтента на развитие старших дошкольников. Эксперимент позволит установить причинно-следственные связи и уточнить, как современные цифровые устройства влияют на различные аспекты развития ребенка. Необходимо детально изучить, как различные типы использования цифровых устройств и различный медиаконтент влияет на определенные виды способностей (умственные, регуляторные и коммуникативные). Еще одним актуальным направлением дальнейших

исследований может стать более детальное изучение взаимосвязей техно-субсистемы и микросреды ребенка: уточнение и расширение составляющих детско-родительских отношений, связанных с использованием детьми цифровых устройств; рассмотрение различных характеристик родительского посредничества детской медиаактивности; изучение целей, с которыми родителями предоставляют детям доступ к различным цифровым устройствам.

Таким образом, проведенное исследование позволило выполнить все поставленные задачи и подтвердить выдвинутые гипотезы.

Список литературы

1. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // Национальный психологический журнал. 2016. №4(24). С. 14-22. DOI: 10.11621/npj.2016.0402
2. Алтунина И.Р. Социальная психология: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 409 с.
3. Андреева А.Д. Информационная среда как фактор социальной ситуации развития современного ребенка // Научный диалог. 2018. № 3. С. 234-252. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-3-234-252
4. Андреева О.С., Ершова И.А., Русяева И.А. Исследование связи интеллекта и креативности со степенью вовлеченности в компьютерные игры у детей дошкольного возраста // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Том 22. №3 (153). С. 120-127
5. Бардина Р. И. Эмоционально-образная и словесная оценка детьми друг друга // Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л. А. Венгера. М.: ИНТОР, 1996. С. 97-116.
6. Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от 5-ти до 6-ти лет). М.: Серия «Психологическая диагностика», 1996. 113 с.
7. Белова Е. С. Детско-родительские отношения в семье с одаренным дошкольником // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 4. С. 79-92.
8. Белова Е. С. Психологические аспекты использования цифровых устройств для развития старших дошкольников, имеющих признаки одаренности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Том 19. № 4. С. 649-669. DOI 10.22363/2313-1683-2022-19-4-649-669.

9. Белова Е.С. Вариативность проявлений одаренности в старшем дошкольном возрасте // Образовательный вестник «Сознание». 2019. Том 21. № 12. С. 17-22.
10. Белова Е.С., Шумакова Н.Б. Особенности использования цифровых устройств как компонентов семейной микросреды для познавательного развития старших дошкольников // Современное дошкольное образование. 2022. № 6 (114). С. 42-53. DOI: 10.24412/2782-4519-2022-6114-42-53
11. Богачева Н.В., Войскунский А.Е. Компьютерные игры и креативность: позитивные аспекты и негативные тенденции // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 29-40. DOI: 10.17759/jmfp.2017060403
12. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. М.: МИОО, 2005. 176 с.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография, цикл статей. Спб: Питер, 2009. 400 с.
14. Борцова М.В., Некрасов С.Д. Ребенок и гаджеты: практикум. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. 30 с.
15. Булычева А. И. Развитие регуляторных способностей дошкольников в ДОУ // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца, Москва, 15 декабря 2015 года / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». Том 1. Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2016. С. 26-34.
16. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-Центр, 2014. 182 с.
17. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 2. С. 42-51.

18. Варга А.Я. Тест-опросник родительского отношения / Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / Под ред. А.Я. Варги, В.В. Столина. М.: МГУ, 1988. 128 с.
19. Варга А.Я., Драбкина Т.С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. Спб: Речь, 2001. 144 с.
20. Васильева Е.Н. Ролевая структура детско-родительских отношений: монография. Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. 196 с.
21. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А. Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками // Социологические исследования. 2020. № 6. С. 82-92 DOI: 10.31857/S013216250009455-3
22. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А., Алмазова О.В. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 27-40. DOI: 10 17759/pse2021260101
23. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста: монография. М.: Пер Сэ, 2003. 144 с.
24. Веракса Н.Е. Диагностика готовности ребенка к школе. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Для работы с детьми 5-7 лет. М: Мозаика-Синтез, 2013. 112 с.
25. Веракса Н.Е., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Чичинина Е.А. Взаимосвязь использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 1 С. 51-59. DOI: 10.31857/S020595920018769-1
26. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Детская психология: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 446 с.
27. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 10. С. 56-65.

28. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54-61. DOI: 10.17759/chp.2023190108
29. Веракса Н.Е. Образование и развитие дошкольника // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 февраля 2011 года. М.: Издательство Дело, 2012. С. 254-260.
30. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 336 с.
31. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Диагностика психического развития и проблема способностей // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2007. № 1. С. 82-86.
32. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14-27.
33. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова. М.: издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
34. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1984. С. 5-91.
35. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
36. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
37. Генезис сенсорных способностей / Л.А. Венгер, К.В. Тарасова, Т.В. Лаврентьева и др. М.: Педагогика, 1976. 256 с.
38. Головей Л.А., Савенышева С.С., Энгельгардт Е.Е. Структура семьи и родительское воспитание как факторы интеллектуального развития дошкольников // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. С. 18-32. DOI: 10.17759/sps.2016070302

39. Гришина Н.В. Психология конфликта. 3-е изд. Спб.: Питер, 2022. 576 с.
40. Денисенкова Н.С. Сопряженность детско-родительских отношений и развития познавательных способностей дошкольников // Начальная школа. До и после. 2013. № 4. С. 3-8.
41. Денисенкова Н.С., Выроцкова В.В. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников // Психологическая наука и образование. 2014. Том 6. № 4. С.106-117.
42. Денисенкова Н.С., Красило Т.А. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации // Современное дошкольное образование. 2019. № 6(96). С. 50-57. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10058.
43. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 59-67. DOI: 10.17759/jmfp.2022110205
44. Денисенкова Н.С., Федоров В.В. Сравнительный анализ уровня развития умственных способностей современных старших дошкольников и их сверстников, посещавших детские сады в последней трети XX века // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 40–53. DOI: 10.17759/pse.2021260302
45. Денисенкова Н.С. Влияние семьи на развитие способностей ребенка // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 2(28). С. 60-65.
46. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. 296 с.
47. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. Спб.: Питер, 2006. 176 с.
48. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов. 3-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2023. 349 с.
49. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 98-109.

50. Дьяченко О.М. Проблема индивидуальных различий в развитии способностей у детей дошкольного возраста // Психолог в детском саду. 2000. №2-3. С. 81-98.
51. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 52-59.
52. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2007. 129 с.
53. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
54. Запорожец А. В. Воспитание и обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1976. 560 с.
55. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. С. 260-275.
56. Захарова Е.И. Родительство как возрастно-психологический феномен: автореферат дис. ... доктора психологических наук. Москва, 2017. 48 с.
57. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
58. Клопотова Е.Е., Романова Ю.А. Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 32-40. DOI: 10.17759/bppe.2020170104
59. Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю., Рубцова О.В. и др. Доступность цифровых устройств детям дошкольного возраста: различия в родительских позициях // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 2. С. 109-125. DOI: 10.17759/cpp.2022300207
60. Клопотова Е.Е. Влияние компьютерных игр на развитие воображения у старших дошкольников // Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко: Материалы Всероссийского научно-практического семинара, Москва, 09 ноября 2018 года. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2018. С. 27-37.

61. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск: Народная асвета, 1984. 239 с.
62. Конищева А.В. Подходы к исследованию родительского отношения в российской психологии // Психология и право. 2022. Том 12. № 3. С. 88-96. DOI: 10.17759/psylaw.2022120308
63. Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. Коллективная монография / Под. ред. Т.Д. Марцинковской. М. Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 284 с.
64. Красило Т.А. Взаимосвязь между частотой использования электронных гаджетов, включенностью в игровое взаимодействие и креативностью у дошкольников // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 144-158. DOI: 10.17759/sps.2020110109
65. Кривуля Н.Г. «Страшные» мультфильмы современной анимации // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 57-65.
66. Кудрявцев В.Т. Воображение – дар дошкольного детства // Журнал практического психолога: спец. вып. к юбилею В.Т. Кудрявцева. 2016. № 1. С. 5-10.
67. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. М: Смысл: Академия, 2004. 352 с.
68. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 426 с.
69. Ли С., Се Ц. Стили воспитания в китайских семьях и социально-эмоциональные и когнитивные результаты развития детей // Современное дошкольное образование. 2018. № 5 (87). С. 54-63.
70. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
71. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Спб: Питер, 2009. 320 с.
72. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

73. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Московская психологическая школа: История и современность. Т. I. Кн. 2. Фундаментальные проблемы общей психологии / под общ. ред. В.В. Рубцова. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. С. 84–91
74. Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 192 с.
75. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. 240 с.
76. Назарова Д.В. Мультфильмы как культурологический феномен современности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 229-231. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10377
77. Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 3. С. 49-61.
78. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997. 140с.
79. Павленко В.Н. Понятия «орудие», «психологическое орудие», «знак» и их соотношение // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 122-131. DOI: 10.17759/chp.2020160112
80. Петровский А. В., Петровский В.А. Всегда ли правы родители. Психология воспитания. М.: Изд-во «АСТ». 2003. 400 с.
81. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.
82. Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
83. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5-10. DOI: 10.17759/jmfp.2016050201
84. Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 31-39.

85. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика / Под ред. В.В. Столина, А.Г. Шмелева. М.: Издательство Московского университета, 1984. 152 с.
86. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. А.И. Булычевой. М.: НОУ «УЦ им. Л. А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2015. 168 с.
87. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
88. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 224 с.
89. Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, А. И. Булычевой. М: АНО «ПЭБ», 2007. 120 с.
90. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Педагогика, 1988. 120 с.
91. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М: АСТ, 2020. 960 с.
92. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117-124. DOI: 10.17759/chp.2019150312
93. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (статья вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 100-108. DOI: 10.17759/chp.2019150410
94. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. No 3. С. 22-31. DOI: 10.17759/chp.2022180303
95. Системная семейная психотерапия / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб.: Питер, 2002. 368 с.

96. Слепко Ю.Н., Мазилов В.А. Б.М. Теплов и исследования психологии способностей в российской психологии // Международная конференция, посвященная 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова "Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм" / Под редакцией М.К. Кабардова, Ю.П. Зинченко, А.К. Осницкого. М.: ПИ РАО, 2021. 570 с.
97. Слободская Е.Р., Баирова Н.Б., Козлова Е.А. Регуляторные способности в детстве: современные представления и методы исследования // Психологический журнал. 2018. Том 39. №4. С. 38-48. DOI: 10.31857/S020595920000069-1
98. Слободская Е.Р., Козлова Е.А., Лето И.В. и др. Произвольная регуляция у детей: структура и половозрастные различия // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 3. С. 53-56. DOI: 10.31857/S020595920008576-9
99. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под ред. Л.А. Венгера. М.: ИНТОР, 1996. 128 с.
100. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 366 с.
101. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 192 с.
102. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 25-32. DOI: 10.11621/npj.2019.0205
103. Смирнова Е.О., Клопотова Е.Е. Психологизация дошкольного образования в работах О.М. Дьяченко (к 70-летию со дня рождения) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 109-115. DOI: 10.17759/chp.2018140212

104. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 42-53. DOI: 10.17759/pse.2018230304
105. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Компьютерные и традиционные игры в раннем детстве // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2019. Том 19. № 2. С. 33-41.
106. Смирнова Е.О., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 79-87. DOI: 10.17759/jmfp.2019080408
107. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 4-11.
108. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 4. С. 27-36.
109. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитарное издательство центра ВЛАДОС, 2005. 158 с.
110. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В. и др. Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177-193. DOI: 10.17759/ss.2022130212
111. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71-80. DOI: 10.17759/sps.2018090308
112. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? //

Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 97-118. DOI: 10.17759/cpp.2019270307

113. Социальная психология развития в 2 ч. Часть 2: учебник для вузов / Под. ред. Н.Н. Толстых. М.: Издательство Юрайт, 2023. 395 с.

114. Социальная психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. 224 с.

115. Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви. М.: Педагогика, 1986. 160 с.

116. Стрелкова Л.Г. Условия развития эмпатии под влиянием художественного произведения // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. С. 70-100.

117. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: Избранные работы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.

118. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев: Штиинца, 1989. 99 с.

119. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993а. Том 14. № 1. С. 114-119.

120. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 7-24. DOI: 10.17759/cpp.2015230402

121. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.

122. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. Том 8. № 1. С. 45-54.

123. Чичинина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В., Болдырева А.Я. Особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками 6-7 лет // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 38-51. DOI: 10.17759/psyedu.2023150303

124. Шадриков В.Д. Вопросы психологической теории способностей // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Том 7. № 3. С. 41-56.
125. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд,, перераб. и доп. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
126. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 2. С. 15-26. DOI: 10.31857/S020595920002981-5
127. Шумакова Н. Б., Белова Е.С. Образовательная микросреда как условие развития одаренности в старшем дошкольном возрасте // Образовательный вестник Сознание. 2021. Том 23. № 1. С. 4-11.
128. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
129. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
130. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 4. С. 7-13.
131. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е издание. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
132. Якимова Т.В. Специфика семейной ситуации развития интеллектуально одаренных подростков: дис. ..… канд. психол. наук. Москва, 2008. 181 с.
133. Alade F., Lauricella A. R., Beaudoin-Ryan L., Wartella E. Measuring with Murray: Touchscreen technology and preschoolers' STEM learning // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 62. P. 433-441 DOI: 10.1016/j.chb.2016.03.080
134. Anderson C., Bushman B. Effects of violent videogames on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior:

A meta-analytic review of the scientific literature // Psychological Science. 2001. Vol. 12. P. 353–359.

135. Anderson A., Furlonger B., Moore D.W., Sullivan V.D. A comparison of video modelling techniques to enhance social-communication skills of elementary school children // International Journal of Educational Research. 2018. Vol. 87. P.100–109. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.05.016.

136. Anderson D. R., Kirkorian H. L. Media and cognitive development / Hanbook of child psychology and developmental science: Cognitive Processes: Vol. 2 (7th edition) / In Liben L.S., Muller U., Lerner R.H. (Eds.). John Willey and Sons Inc, 2015. P. 949-994.

137. Anderson D. R., Levin S. R., Lorch E. P. The effects of TV program pacing on the behavior of preschool children // Educational Communication & Technology. 1977. Vol. 25(2). P. 159–166.

138. Andrews K., Dunn J.R., Prime H., Duku E. et al. Effects of household chaos and parental responsiveness on child executive functions: a novel, multi-method approach // BMC Psychology. 2021 Vol. 9, 147. DOI: 10.1186/s40359-021-00651-1

139. Axelsson A., Andersson R., Gulz A. Scaffolding executive function capabilities via play-&-learn software for preschoolers // Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 108(7). P. 969–981.DOI: 10.1037/edu0000099

140. Bailey J., Balienson J., Obradovic J., Aguiar N. Virtual reality's effect on children's inhibitory control, social compliance, and sharing // Journal of Applied Developmental Psychology. 2019. Vol. 64. DOI: 10.1016/j.appdev.2019.101052

141. Baldwin A. L. Behavior and development in childhood. New York: Dryden Press, 1955. 619 p.

142. Bandura A., Ross D., Ross S. A. Imitation of film-mediated aggressive models // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 66(1). P. 3-11. DOI: 10.1037/h0048687

143. Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior // Genetic Psychology Monographs. 1967. Vol. 75. P. 43-88.

144. Beyens I., Valkenburg P.M., Piotrowski J.T. Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood // Human Communication Research. 2019. Vol. 45. № 2. P. 226-250. DOI: 10.1093/hcr/hqy016
145. Bloom A., Critten S., Johnson H., Wood C. Evaluating a method for eliciting children's voice about educational support with children with speech, language and communication needs // British Journal of Special Education. 2020. Vol. 47. № 2. P. 170-207. DOI: 10.1111/1467-8578.12308
146. Braune-Krickau K., Schneebeli L., Pehlke-Milde J., Gemperle M. et al. Smartphones in the nursery: Parental smartphone use and parental sensitivity and responsiveness within parent—child interaction in early childhood (0—5 years): A scoping review // Infant Mental Health Journal. 2021. Vol. 42. № 2. P. 161-175. DOI: 10.1002/imhj.21908
147. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981. 352 p.
148. Bulck J. The International Encyclopedia of Media Psychology. Willey-Blackwell, 2020. 2136 p. DOI: 10.1002/9781119011071
149. Bustamante J.C., Fernandez-Castilla B., Alcaraz-Iborra M. Relation between executive functions and screen time exposure in under 6 year-olds: A meta-analysis // Computers in Human Behavior. 2023. Vol. 145. DOI: 10.1016/j.chb.2023.107739
150. Cho K., Lee J. Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 66. P. 303-311. DOI:10.1016/j.chb.2016.09.063
151. Choi E.J., King G.K.C., Duerden E.G. Screen time in children and youth during the pandemic: A systematic review and meta-analysis // Global Pediatrics. 2023. Vol. 6. DOI: https:10.1016/j.gpeds.2023.100080
152. Christakis D. A., Zimmerman F. J., DiGiuseppe D. L., McCarty C. Early television exposure and subsequent attentional problems in children // Pediatrics. 2004. Vol. 113(4). P. 708–713. DOI: 10.1542/peds.113.4.708

153. Cingel D. P., Krcmar M. Predicting Media Use in Very Young Children: The Role of Demographics and Parent Attitudes // Communication Studies. 2013. Vol. 64(4). P. 374–394. DOI: 10.1080/10510974.2013.770408
154. Cognitive Development in Digital Contexts / In Blumberg F.C., Brooks P.J. (Eds). Cambridge: Academic Press, 2018. 350 p. DOI: 10.1016/C2015-0-06250-5
155. Collier K.M., Coyne S.M., Rasmussen E.E., Hawkins A. et al. Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52. № 5. P. 798-812. DOI: 10.1037/dev0000108
156. Creativity and the Wandering Mind. Spontaneous and Controlled Cognition / In Preiss D.D., Cosmelli D., Kaufman J.C. (Eds.). Academic Press, 2020. 340 p. DOI: 10.1016/C2017-0-04080-6
157. Davies J.J., Gentile D.A. Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective // Family Relations. 2012. Vol. 61. P. 410—425. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x
158. Davies M. Screen time: how much is too much? // Pediatrics and Child Health. 2022. Vol 32. № 8. P. 307-310. DOI: 10.1016/j.paed.2022.05.005
159. DeCamp W. Impersonal agencies of communication: Comparing the effects of video games and other risk factors on violence // Psychology of Popular Media Culture. 2015. Vol. 4(4). P. 296–304. DOI: 10.1037/ppm0000037.
160. Digital Childhoods Technologies and Children's Everyday Lives / In Danby S.J., Fleer M., Davidson C. et al. (Eds). Spinger Singapore, 2018. 287 p.
161. Domoff S.E., Radesky J.S., Harrison K., Riley H. et al. Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use // Journal of child and family studies. 2019. Vol. 28. P. 401—410. DOI: 10.1007/s10826-018-1275-1
162. Elias N., Lemish D., Nimrod G. Factors Explaining Grandparental Mediation of Children's Media Use in Two National Contexts // Television & New Media. 2020. Vol. 22 (8) P. 946-965. DOI: 10.1177/1527476420961334

163. Evans C.A., Jordan A.B., Horner J. Only two hours? A qualitative study of the challenges parents perceive in restricting child television time // Journal of Family Issues. 2011. Vol. 32(9). P. 1223-1244. DOI: 10.1177/0192513x11400558.

164. Everri M., Messena M., Nearchou F., Fruggeri L. Parent-Child Relationships, Digital Media Use and Parents' Well-Being during COVID-19 Home Confinement: The Role of Family Resilience // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19 (23). DOI: 10.3390/ijerph192315687

165. Executive Functions in Children's Everyday Lives: A Handbook for Professionals in Applied Psychology / Hoskyn M.J., Iarocci G., Yound A. (Eds.). Oxford University Press, 2017. 200 p. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199980864.001.0001

166. Ferguson C., Garza A., Jerabeck J., Ramos R. et. al. Not Worth the Fuss After All? Cross-sectional and Prospective Data on Violent Video Game Influences on Aggression, Visuospatial Cognition and Mathematics Ability in a Sample of Youth // Journal of Youth and Adolescence. 2012. Vol. 42(1). P. 109-122. DOI: 10.1007/s10964-012-9803-6

167. Fietzer A. W., Chin S. The Impact of Digital Media on Executive Planning and Performance in Children, Adolescents, and Emerging Adults / Cognitive Development in Digital Contexts. 2017. P. 167-180. DOI: 10.1016/b978-0-12-809481-5.00008-0

168. Fikkers K.M., Piotrowski J.T., Valkenburg P.M. Child’s Play? Assessing the Bidirectional Longitudinal Relationship between Gaming and Intelligence in Early Childhood // Journal of Communication. 2019. Vol. 69(2), P. 124-143. DOI: 10.1093/joc/jqz003

169. Fisch S. Children's learning from educational television. Sesame Street and Beyond. New York: Routledge, 2004. 280 p. DOI: 10.4324/9781410610553

170. Fleer M. Examining the psychological content of digital play through Hedegaard's model of child development // Learning, Culture and Social Interaction. 2020. Vol. 26. P. 17-31. DOI: 10.1016/j.lcsi.2018.04.006

171. Floridi L. The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. Oxford: Oxford University Press, 2014. 264 p.
172. Gee E. Ecological Systems Theory in Media Research / The International Encyclopedia of Media Psychology. Willey-Blackwell, 2020. 5 p. DOI: 10.1002/9781119011071.iemp0161
173. Genner S., Suss D. Socialization as Media Effect / The International Encyclopedia of Media Effects. Willey-Blackwell, 2017. 17 p. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0138
174. Geurts S.M., Koning I.M., Vossen H., Van den Eijinden R. A Qualitative Study on Children's Digital Media Use and Parents' Self-interest // Journal of Child and Family Studies. 2021. Vol 31. P. 2015-2026 DOI: 10.1007/s10826-021-02074-3
175. Goldin A. P., Hermida M. J., Shalom D. E., Sigman M. Far transfer to language and math of a short software-based gaming intervention // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111(17). P. 6443-6448. DOI: 10.1073/pnas.1320217111
176. Granic I., Lobel A., Engels R. C. The benefits of playing video games // American Psychologist. 2014. Vol. 69(1). P. 66–78. DOI: 10.1037/a0034857
177. Gulay Ogelman, H., Gungor H., Korukcu O., Sarkaya H. Examination of the relationship between technology use of 5–6 year-old children and their social skills and social status // Early Child Development and Care. 2016. Vol. 188(2). P. 168-182. DOI: 10.1080/03004430.2016.1208190.
178. Halpin S., Mitchell A. E., Baker S., Morawska A. Parenting and Child Behaviour Barriers to Managing Screen Time With Young Children // Journal of Child and Family Studies. 2021. Vol. 30(3). P. 824-838. DOI: 10.1007/s10826-020-01881-4
179. Handbook of Intellectual Disabilities / In Matson J.L. (Ed.). Springer International Publishing, 2019. 1133 p. DOI: 10.1007/978-3-030-20843-1
180. Handbook of Social Behavior and Skills in Children / In Matson J.L. (Ed.) Springer Cham: Autism and Child Psychopathology Series. 2017. 390 p. DOI: 10.1007/978-3-319-64592-6

181. Hiniker A., Lee B., Kientz J.A., Radesky J. Let's Play! Digital and Analog Play Patterns between Preschoolers and Parents. Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. 2018. Paper № 659. 13 p. DOI: 10.1145/3173574.3174233

182. Hirsh-Pasek K., Zosh J. M., Golinkoff R. M., Gray J. et al. Putting Education in «Educational» Apps // Psychological Science in the Public Interest. 2015. Vol. 16(1). P. 3-34. DOI: 10.1177/1529100615569721

183. Hu B.Y., Johnson G.K., Teo T., Wu Z. Relationship Between Screen Time and Chinese Children's Cognitive and Social Development // Journal of Research in Childhood Education. 2020. Vol. 34 (2). P. 183-207. DOI: 10.1080/02568543.2019.1702600

184. Hu B.Y., Johnson G.K., Wu H. Screen time relationship of Chinese parents and their children // Children and Youth Services Review. 2018. Vol. 94. P. 659-669. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.09.008

185. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling. 1999. Vol. 6 (1). P. 1-55. DOI: 10.1080/10705519909540118

186. Huber B., Tarasuik J., Antoniou M. N., Garret C. Young children's transfer of learning from a touchscreen device // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 56. P. 56-64. DOI: 10.1016/j.chb.2015.11.010

187. Hygen B., Belsky J., Stenseng F., Skalicka V. et al. Time Spent Gaming and Social Competence in Children: Reciprocal Effects Across Childhood // Child Development. 2019. Vol. 91(3). P. 861-875. DOI: 10.1111/cdev.13243

188. Jago R., Davison K. K., Thompson J. L., Page A. et al. Parental sedentary restriction, maternal parenting style, and television viewing among 10-to 11-year-olds // Pediatrics. 2011. Vol. 128(3). P. 572-578. DOI: 10.1542/peds.2010-3664

189. Johnson G. M., Puplampu P. A conceptual framework for understanding the effect of the Internet on child development: The ecological techno-subsystem // Canadian Journal of Learning and Technology. 2008. Vol. 34. P. 19-28.

190. Jusiene R., Rakickiene L., Breidokiene I., Laurinaityte I. Executive function and screen-based media use in preschool children // Infant and Child Development. 2020. Vol. 29(1). DOI: 10.1002/icd.2173

191. Konca A.S. Digital Technology Usage of Young Children: Screen Time and Families // Early Childhood Education Journal. 2021. Vol. 50. P. 1097-1108. DOI: 10.1007/s10643-021-01245-7

192. Konok V., Bunford N., Miklosi A. Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families // Journal of Children and Media. 2019. Vol. 14. № 1. P. 91-109. DOI: 10.1080/17482798.2019.1684332

193. Landhuis C. E., Poulton R., Welch D., Hancox R. Does childhood television viewing lead to attention problems in adolescence? Results from a prospective longitudinal study // Pediatrics. 2007. Vol. 120(3). P. 532-537. DOI: 10.1542/peds.2007-0978

194. Lauricella A.R., Cingel D. Parental influence on youth media use // Journal of Child and Family Studies. 2020. Vol. 29. P. 1927-1937. DOI: 10.1007/s10826-020-01724-2

195. Lauricella A. R., Wartella E., Rideout V. Children's screen time: The role of parent media use // Journal of Applied Developmental Psychology. 2015. Vol. 36. P. 11-17. DOI: 10.1016/j.appdev.2014.12.001

196. Lemish D. Audience Effects: Children and Adolescents / The International Encyclopedia of Media Effects. Willey-Blackwell, 2017. 9 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0134

197. Li C.H. Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares // Behavior Research Methods. 2015. Vol. 48. № 3. P. 936-949. DOI: 10.3758/s13428-015-0619-7

198. Lillard A. S., Peterson J. The immediate impact of different types of television on young children's executive function // Pediatrics. 2011. Vol. 128(4). P. 644-649. DOI: 10.1542/peds.2010-1919

199. Livingstone S., Mascheroni G., Dreier M., Chaudron S. How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. London: EU Kids Online, LSE, 2015. 25 p.
200. Madsen M. C., Lancy D. F. Cooperative and competitive behavior: Experiments related to ethnic identity and urbanization in Papua New Guinea // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1981. Vol. 12(4). P. 389-408. DOI: 10.1177/0022022181124001
201. Mares M., Stephenson L. J. Prosocial Media Use and Effects / The International Encyclopedia of Media Effects. Willey-Blackwell, 2017. 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0153
202. Marsh J., Plowman L., Yamada-Rice I., Bishop J. et al. Play and creativity in young children's use of apps // British Journal of Educational Technology. 2018. Vol. 49. № 5. P. 870-882. DOI: 10.1111/bjet.12622
203. Martins N., Matthews N.L., Ratan R.A. Playing by the rules: parental mediation of video game play // Journal of Family Issues. 2015. Vol. 38. P. 1215-1238. DOI: 10.1177/0192513X15613822
204. McDaniel B.T. Parent distraction with phones, reasons for use, and impacts on parenting and child outcomes: A review of the emerging research // Human Behavior and Emerging Technologies. 2019. Vol. 1. № 2. P. 72-80. DOI: 10.1002/hbe2.139
205. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D. Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers // Academic Pediatrics. 2019. Vol 19. № 5. P. 520-528. DOI: 10.1016/j.acap.2019.02.010
206. Milani L., Grumi S., Di Blasio P. Positive Effects of Videogame Use on Visuospatial Competencies: The Impact of Visualization Style in Preadolescents and Adolescents // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01226
207. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe»

tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41. P. 49-100. DOI: 10.1006/cogp.1999.0734

208. Nelissen S. Bidirectional Socialization and Media / The International Encyclopedia of Media Psychology. 2020. P. 10. DOI:10.1002/9781119011071.iemp0117

209. Nikken P. Parental Mediation of Media / The International Encyclopedia of Media Effects. Willey-Blackwell, 2017. 13 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0204

210. Nikken P., Jansz J. Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use // Learning, Media and Technology. 2014. Vol. 39(2). P. 250-266. DOI: 10.1080/17439884.2013.782038

211. Nikken P., Schols M. How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children // Journal of Child and Family Studies. 2015. Vol. 24. P. 3423-3435. DOI: 10.1007/s10826-015-0144-4

212. Nikken P. Parents' Instrumental use of Media in Childrearing: Relationships with Confidence in Parenting, and Health and Conduct Problems in Children // Journal of Child and Family Studies. 2018. Vol. 28(2). P. 531–546. DOI: 10.1007/s10826-018-1281-3

213. Nimrod G., Elias N., Lemish D. Measuring Mediation of Children's Media Use // International Journal of Communication. 2019. Vol. 13. P. 342-358.

214. Parsons S., Karakosta E., Boniface M., Crowle S. Prosocial games for inclusion: Interaction patterns and game outcomes for elementary-aged children // International Journal of Child-Computer Interaction. 2019. Vol. 22. P. 100-142. DOI: 10.1016/j.ijcci.2019.100142.

215. Pascual A.C., Munoz N.M., Robres A.Q. The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01582

216. Peebles A., Bonus J.A., Mares M. Questions + answers + agency: Interactive touchscreens and Children's learning from a socio-emotional TV story // Computers in Human Behavior. 2018. Vol. 85. P. 339-448. DOI: 10.1016/j.chb.2018.03.039

217. Piotrowski J. T. Content Effects: Educational Media for Children / The International Encyclopedia of Media Effects. Willey-Blackwell, 2017. 13 p. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0130

218. Prot S., Anderson C.A., Bartlett C.P., Coyne S.M. et al. Content Effects: Violence in the Media / The International Encyclopedia of Media Effects. Willey-Blackwell, 2017. 19 p. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme01221

219. Qu G., Hu W., Meng J., Wang X. et al. Association between screen time and developmental and behavioral problems among children in the United States: evidence from 2018 to 2020 NSCH // Journal of Psychiatric Research. 2023. Vol. 161. P. 140-149. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2023.03.014

220. Radesky J.S., Christakis D.A. Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior // Pediatric Clinics of North America. 2016. Vol. 63. № 5. P. 827-839. DOI: 10.1016/j.pcl.2016.06.006

221. Ruckriem G. Digital technology, mediation, and activity theory // Cultural-Historical Psychology. 2010. Vol. 6. № 4. P. 30–38.

222. Rueda M. R., Rothbart M. K., McCandliss B., Posner M.I. et al. From The Cover: Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2005. Vol. 41. № 102. P. 14931–14936. DOI: 10.1073/pnas.0506897102

223. Schlesinger M.A., Flynn R.M., Richert R.A. US preschoolers' trust of and learning from media characters // Journal of Children and Media. 2016. Vol. 10. № 3. P. 321-340. DOI: 10.1080/17482798.2016.1162184

224. Schmitt S.A., Finders J.K., McClelland M.M. Residential mobility, inhibitory control, and academic achievement in preschool // Early Educational Development. 2015. Vol. 26(2). P. 189–208. DOI: 10.1080/10409289.2015.975033

225. Schroeder E. L., Kirkorian H. L. When Seeing Is Better than Doing: Preschoolers' Transfer of STEM Skills Using Touchscreen Games // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01377

226. Semrud-Clikeman M. Social Competence in Children. Springer New York, 2007. 300 p. DOI: 10.1007/978-0-387-71366-3
227. Shaefer E. S. Children's report of parental behavior: An inventory // Child Development. 1965. Vol. 36(1). P. 75–83.
228. Sheehan K. J., Uttal D. H. Children's Learning from Touch Screens: A Dual Representation Perspective // Frontiers in psychology. 2016. Vol. 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01220
229. Smahelova M., Juhova D., Cermak I., Smahel D. Mediation of young children's digital technology use: The parents'perspective // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. 2017. Vol. 11. № 3. Article 4. DOI: 10.5817/CP2017-3-4
230. Souissi S., Chamari K., Bellaj T. Assessment of executive functions in school-aged children: A narrative review // Frontiers in psychology. 2022. Vol. 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.991699
231. Swider-Cios E., Vermeij A., Sitskoorn M.M. Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation // Cognitive Development. 2023. Vol. 66. DOI: j.cogdev.2023.101319
232. Tarasuik J., Demaria A., Kaufman J. Transfer of Problem Solving Skills from Touchscreen to 3D Model by 3- to 6-Year-Olds // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01586
233. The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development (Third Edition) / In P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.). Willey-Blackwell publishing. 2022. 880 p.
234. Trick L. M., Jaspers-Fayer F., Sethi N. Multiple-object tracking in children: The «Catch the Spies» task // Cognitive Development. 2005. Vol 20. № 3. P. 373-387. DOI: 10.1016/j.cogdev.2005.05.009
235. Valkenburg P.M., Peter J., Walther J.B. Media Effects: Theory and Research // Annual Review of Psychology. 2016. Vol. 67. P. 315—338. DOI: 10.1146/annurev-psych-122414-033608

236. Valkenburg P. M., Piotrowski J. T., Hermanns J., de Leeuw R. Developing and validating the Perceived Parental Media Mediation Scale: A self-determination perspective // Human Communication Research. 2013. Vol. 39(4). P. 445-469. DOI: 10.1111/hcre.12010

237. Veldman S.L.C., Altenburg T.M., Chinapaw M.J.M., Gubbels J.S. Correlates of screen time in the early years (0–5 years): A systematic review // Preventive Medicine Reports. 2023. Vol 33. DOI: 10.1016/j.pmedr.2023.102214

238. Veraksa A., Bukhalenkova D., Almazova O. Executive functions and quality of classroom interactions in kindergarten among 5–6-year-old children // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.603776

239. Video Games and Creativity / In Green G.P., J.C. Kaufman (Eds.). Academic press, 2015. 309 p. DOI: 10.1016/C2014-0-00065-2

240. Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Miclea M. The structure of executive functions in preschoolers: An investigation using the NEPSY battery // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 33. P. 627-631. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.197

241. Wang L., Xian Y., Dill S.-E., Fang Z. et al. Parenting style and the cognitive development of preschool-aged children: Evidence from rural China // Journal of Experimental Child Psychology. 2022. Vol. 223. DOI: 10.1016/j.jecp.2022.105490

242. Warren R. Parental Mediation of Media Use and Effects / The International Encyclopedia of Media Psychology. Willey-Blackwell, 2020. 11 p. DOI: 10.1002/9781119011071.iemp0168

243. Wood E., Petkovski M., De Pasquale D., Gottardo A. et al. Parent Scaffolding of Young Children When Engaged with Mobile Technology // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00690

244. Yang X., Jiang P., Zhu L. Parental Problematic Smartphone Use and Children's Executive Function: The Mediating Role of Technoference and the Moderating Role of Children's Age // Early Childhood Research Quarterly. 2023. Vol. 63. P. 219-227. DOI: 10.1016/j.ecresq.2022.12.017

245. Young Children's Rights in a Digital World. Play, design and practice / In Holloway D., Willson M., Murcia K. et al. (Eds). Springer Cham, 2021. 341 p. DOI: 10.1007/978-3-030-65916-5

Приложения

Приложение 1

Утверждения, выявляющие установки родителей к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка

Инструкция: Вам предложен ряд утверждений, касающихся использования гаджетов ребенком. Вам будет необходимо оценить, какое влияние, на ваш взгляд, использование гаджетов оказывает на развитие ребенка. Для каждого утверждения выберите число, которое максимально соответствует вашим взглядам по шкале от 1 до 5, где 1 – негативное влияние, 5 – позитивное влияние.

Блок 1

Укажите, пожалуйста, какое влияние, на ваш взгляд, оказывают гаджеты на предложенные сферы развития ребенка.

№	Утверждение	Оценка
1	Память	1 2 3 4 5
2	Интеллект	1 2 3 4 5
3	Внимание	1 2 3 4 5
4	Эмоциональная сфера	1 2 3 4 5
5	Коммуникативные способности	1 2 3 4 5

Блок 2

Укажите, пожалуйста, какое влияние, на ваш взгляд, оказывают предложенные активности на развитие ребенка.

№	Утверждение	Оценка
1	Компьютерные игры	1 2 3 4 5
2	Просмотр мультфильмов	1 2 3 4 5
3	Развивающие приложения	1 2 3 4 5
4	Просмотр видео на YouTube	1 2 3 4 5

Опросник «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас

Инструкция: Вам будет предложен ряд утверждений о том, как вы регулируете и совместно используете гаджеты со своим ребенком. Оцените каждое утверждение по шкале от 1 до 5, где:

1 – никогда;

2 – редко;

3 – время от времени;

4 – часто;

5 – всегда.

1	Заранее предупреждаете, когда и сколько по времени ребенок может смотреть фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д.	1 2 3 4 5
2	Обсуждаете с ребенком происходящее на экране во время просмотра.	1 2 3 4 5
3	Вместе с ребенком смотрите фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д., которые он выбрал сам и хочет, чтобы Вы к нему присоединились.	1 2 3 4 5
4	Заранее предупреждаете ребенка, какие именно фильмы, мультфильмы, видео на YouTube и т.д. он может посмотреть.	1 2 3 4 5

5	Обсуждаете с ребенком различные фильмы, мультфильмы, видео на YouTube и т.д. (в общем, а не в момент просмотра).	1 2 3 4 5
6	Вместе с ребенком смотрите фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д., которые Вы выбрали сами, и хотите, чтобы ребенок к Вам присоединился.	1 2 3 4 5
7	Заранее предупреждаете, когда и как долго ребенок может играть в игры, использовать различные приложения, веб-сайты и т.д.	1 2 3 4 5
8	Обсуждаете с ребенком происходящее на экране во время игры или при использовании приложения, веб-сайта и т.д.	1 2 3 4 5
9	Вместе с ребенком играете в игры, используете приложения, веб-сайты и т.д., которые выбрал ребенок и хочет, чтобы Вы присоединились к нему.	1 2 3 4 5
10	Заранее предупреждаете, какие игры, приложения, веб-сайты и т.д. может использовать ребенок.	1 2 3 4 5
11	Обсуждаете с ребенком различные игры, приложения, веб-сайты и т.д. (в общем, а не в момент просмотра).	1 2 3 4 5
12	Совместно с ребенком играете в игры, используете приложения, веб-сайты и т.д., которые выбрали Вы и хотите, чтобы ребенок к Вам присоединился.	1 2 3 4 5

Приложение 2

Таблицы корреляций утверждений методики «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас

Таблица 26

Корреляционная связь между 16 утверждениями методики «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас

	r1	i1	s1	t1	r2	i2	s2	t2	r3	i3	s3	t3	r4	i4	s4	t4
r1	1	0,14**	0,09	0,16**	0,42**	0,18**	0,18**	0,10	0,64**	0,17**	0,20**	0,08	0,31**	0,10	0,15**	0,09
i1	0,14**	1	0,46**	0,47**	0,18**	0,50**	0,29**	0,21**	0,18**	0,57**	0,46**	0,35**	0,10	0,42**	0,40**	0,30**
s1	0,09	0,46**	1	0,43**	0,26**	0,29**	0,26**	0,21**	0,16**	0,39**	0,59**	0,25**	0,25**	0,28**	0,40**	0,24**
t1	0,16**	0,47**	0,43**	1	0,25**	0,48**	0,29**	0,32**	0,13*	0,43**	0,38**	0,40**	0,20**	0,40**	0,34**	0,26**
r2	0,42**	0,18**	0,26**	0,25**	1	0,31**	0,37**	0,21**	0,49**	0,28**	0,34**	0,11*	0,57**	0,24**	0,24**	0,12*
i2	0,18**	0,50**	0,29**	0,48**	0,31**	1	0,36**	0,38**	0,19**	0,43**	0,32**	0,37**	0,21**	0,54**	0,35**	0,29**
s2	0,18**	0,29**	0,26**	0,29**	0,37**	0,36**	1	0,25**	0,28**	0,43**	0,40**	0,28**	0,36**	0,37**	0,48**	0,22**
t2	0,10	0,21**	0,21**	0,32**	0,21**	0,38**	0,25**	1	0,20**	0,30**	0,25**	0,31**	0,13*	0,34**	0,25**	0,40**
r3	0,64**	0,18**	0,16**	0,13*	0,49**	0,19**	0,28**	0,20**	1	0,33**	0,28**	0,13*	0,50**	0,18**	0,24**	0,12*
i3	0,17**	0,57**	0,39**	0,43**	0,28**	0,43**	0,43**	0,30**	0,33**	1	0,71**	0,50**	0,34**	0,56**	0,54**	0,38**
s3	0,20**	0,46**	0,59**	0,38**	0,34**	0,32**	0,40**	0,25**	0,28**	0,71**	1	0,46**	0,36**	0,50**	0,58**	0,33**
t3	0,08	0,35**	0,25**	0,40**	0,11*	0,37**	0,28**	0,31**	0,13*	0,50**	0,46**	1	0,21**	0,58**	0,44**	0,71**
r4	0,31**	0,10	0,25**	0,20**	0,57**	0,21**	0,36**	0,13*	0,50**	0,34**	0,36**	0,21**	1	0,33**	0,37**	0,13*
i4	0,10	0,42**	0,28**	0,40**	0,24**	0,54**	0,37**	0,34**	0,18**	0,56**	0,50**	0,58**	0,33**	1	0,56**	0,48**
s4	0,15**	0,40**	0,40**	0,34**	0,24**	0,35**	0,48**	0,25**	0,24**	0,54**	0,58**	0,44**	0,37**	0,56**	1	0,41**
t4	0,09	0,30**	0,24**	0,26**	0,12*	0,29**	0,22**	0,40**	0,12*	0,38**	0,33**	0,71**	0,13*	0,48**	0,41**	1

Примечание:
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Таблица 27

Корреляционная связь между 12 утверждениями методики «Родительское посредничество детской медиаактивности» Д. Лемиш, Г. Нимрод, Н. Элиас

	r1	i1	t1	r2	i2	t2	r3	i3	t3	r4	i4	t4
r1	1	0,14**	0,16**	0,42**	0,18**	0,10	0,64**	0,17**	0,08	0,31**	0,10	0,09
i1	0,14**	1	0,47**	0,18**	0,50**	0,21**	0,18**	0,57**	0,35**	0,10	0,42**	0,30**
t1	0,16**	0,47**	1	0,25**	0,48**	0,32**	0,13*	0,43**	0,40**	0,20**	0,40**	0,26**
r2	0,42**	0,18**	0,25**	1	0,31**	0,21**	0,49**	0,28**	0,11*	0,57**	0,24**	0,12*
i2	0,18**	0,50**	0,48**	0,31**	1	0,38**	0,19**	0,43**	0,37**	0,21**	0,54**	0,29**
t2	0,10	0,21**	0,32**	0,21**	0,38**	1	0,20**	0,30**	0,31**	0,13*	0,34**	0,40**
r3	0,64**	0,18**	0,13*	0,49**	0,19**	0,20**	1	0,33**	0,13*	0,50**	0,18**	0,12*
i3	0,17**	0,57**	0,43**	0,28**	0,43**	0,30**	0,33**	1	0,50**	0,34**	0,56**	0,38**
t3	0,08	0,35**	0,40**	0,11*	0,37**	0,31**	0,13*	0,50**	1	0,21**	0,58**	0,71**
r4	0,31**	0,10	0,20**	0,57**	0,21**	0,13*	0,50**	0,34**	0,21**	1	0,33**	0,13*
i4	0,10	0,42**	0,40**	0,24**	0,54**	0,34**	0,18**	0,56**	0,58**	0,33**	1	0,48**
t2	0,09	0,30**	0,26**	0,12*	0,29**	0,40**	0,12*	0,38**	0,71**	0,13*	0,48**	1

Примечание:
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).
*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Приложение 3

Данные по предпочитаемому медиаконтенту старших дошкольников по данным родительского и детского опросов

Таблица 28

Распределение пассивного медиаконтента старших дошкольников по результатам родительского опроса

Категория медиаконтента	*n*	%
Полнометражные зарубежные мультфильмы	92	16,8
Зарубежные короткометражные мультфильмы	212	38,8
Полнометражные отечественные мультфильмы	55	10,2
Отечественные короткометражные мультфильмы	87	15,9
Блоггеры	23	4,2
Разнообразные видео на YouTube	77	14,1
Всего:	546	100

Таблица 29

Распределение активного медиаконтента старших дошкольников по результатам родительского опроса

Категория медиаконтента	*n*	%
Развивающие приложения	180	32,9
Шутеры	103	18,9
Аркады	103	18,9
Тамагочи	61	11,2
Майнкрафт	99	18,1
Всего:	546	100

Таблица 30

Распределение пассивного медиаконтента старших дошкольников по результатам детского опроса

Категория медиаконтента	*n*	%
Полнометражные зарубежные мультфильмы	77	19,9
Зарубежные короткометражные мультфильмы	135	34,8
Полнометражные отечественные мультфильмы	46	11,8
Отечественные короткометражные мультфильмы	55	14,3
Блоггеры	36	9,4
Разнообразные видео на YouTube	38	9,8
Всего:	387	100

Таблица 31

Распределение пассивного медиаконтента старших дошкольников по результатам детского опроса

Категория медиаконтента	*n*	%
Развивающие приложения	104	26,9
Шутеры	58	14,9
Аркады	89	23,1
Тамагочи	54	13,9
Майнкрафт	82	21,2
Всего:	387	100

Приложение 4

Данные однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Таблица 32

Средние показатели экранного времени у детей с различным уровнем развития невербального воображения

Тип экранного времени	Уровень развития невербального воображения	*n*	*m*	*sd*
Пассивное экранное время	Низкий	68	11,2	5,5
	Средний	95	8,2	5,2
	Высокий	76	8,7	5,9
Активное экранное время	Низкий	68	8,4	5,8
	Средний	94	4,7	5,3
	Высокий	76	5,0	4,8
Общее экранное время	Низкий	71	19,2	10,5
	Средний	99	12,9	9,1
	Высокий	79	13,5	9,6

Таблица 33

Средние показатели экранного времени у детей с различными стратегиями поведения в конфликтной ситуации

Переменные		*n*	*m*	*sd*
Пассивное время	Приспособление	67	9,2	6,0
	Сотрудничество	69	6,9	5,3
	Соперничество	53	9,3	6,2
Активное время	Приспособление	67	5,4	6,0
	Сотрудничество	69	4,1	4,7
	Соперничество	52	6,1	6,0
Общее время	Приспособление	69	14,5	10,8
	Сотрудничество	71	10,9	9,4
	Соперничество	58	16,5	10,6

Таблица 34

Средние показатели экранного времени у детей с различным социометрическим статусом

Переменные		*n*	*m*	*sd*
Пассивное экранное время	Низкий статус	69	8,2	5,2
	Средний статус	66	8,1	4,6
	Высокий статус	45	7,6	4,7
Активное экранное время	Низкий статус	69	4,7	5,4
	Средний статус	66	4,1	3,7
	Высокий статус	44	3,8	4,2
Общее экранное время	Низкий статус	73	12,9	9,3
	Средний статус	69	12,2	6,9
	Высокий статус	48	11,1	7,3

Таблица 35

Апостериорные сравнения по критерию Тьюки (HSD) данных по экранному времени у детей с различным уровнем развития невербального воображения

Зависимая переменная			Средняя разница	Стандартная ошибка	Значимость
Пассивное экранное время	Низкий уровень	Средний уровень	3,01309*	,88835	,002
		Высокий уровень	2,53835*	,93352	,019
	Средний уровень	Низкий уровень	-3,01309*	,88835	,002
		Высокий уровень	-,47474	,86066	,846
	Высокий уровень	Низкий уровень	-2,53835*	,93352	,019
		Средний уровень	,47474	,86066	,846
Активное экранное время	Низкий уровень	Средний уровень	3,77791*	,84991	,000
		Высокий уровень	3,41153*	,89116	,000
	Средний уровень	Низкий уровень	-3,77791*	,84991	,000
		Высокий уровень	-,36638	,82355	,897
	Высокий уровень	Низкий уровень	-3,41153*	,89116	,000
		Средний уровень	,36638	,82355	,897
Общее экранное время	Низкий уровень	Средний уровень	6,36466*	1,51219	,000
		Высокий уровень	5,70661*	1,59013	,001
	Средний уровень	Низкий уровень	-6,36466*	1,51219	,000
		Высокий уровень	-,65806	1,46692	,895
	Высокий уровень	Низкий уровень	-5,70661*	1,59013	,001
		Средний уровень	,65806	1,46692	,895

Примечание:
*. Различия значимы

Таблица 36

Апостериорные сравнения по критерию Тьюки (HSD) данных по экранному времени у детей с различными стратегиями поведения в конфликтной ситуации

Зависимая переменная			Средняя разница	Стандартная ошибка	Значимость
Пассивное экранное время	Приспособл.	Сотрудн.	2,31468	1,00607	,058
		Соперн.	-1,47243	1,07829	,361
	Сотрудн.	Приспособл.	-2,31468	1,00607	,058
		Соперн.	-2,45711	1,07137	,056
	Соперн.	Приспособ.	1,47243	1,07829	,361
		Сотрудн.	2,45711	1,07137	,058
Активное экранное время	Приспособл.	Сотрудн.	1,34910	,96471	,344
		Соперн.	-,68674	1,03950	,787
	Сотрудн.	Приспособл.	-1,34910	,96471	,344
		Соперн.	-2,03584	1,03289	,122
	Соперн.	Приспособ.	,68674	1,03950	,787
		Сотрудн.	2,03584	1,03289	,122
Общее экранное время	Приспособл.	Сотрудн.	3,57601	1,74424	,103
		Соперн.	-2,05785	1,83806	,503
	Сотрудн.	Приспособл.	-3,57601	1,74424	,103
		Соперн.	-5,63385*	1,82620	,007
	Соперн.	Приспособл.	2,05785	1,83806	,503
		Сотрудн.	5,63385*	1,82620	,007

Примечание:
*. Различия значимы

Таблица 37

Апостериорные сравнения по критерию Тьюки (HSD) данных по экранному времени у детей с различным социометрическим статусом

Зависимая переменная			Средняя разница	Стандартная ошибка	Значимость
Пассивное экранное время	Низкий статус	Средний статус	,13594	,84728	,986
		Высокий статус	,58053	,94293	,812
	Средний статус	Низкий статус	-,13594	,84728	,986
		Высокий статус	,44460	,95135	,887
	Высокий статус	Низкий статус	-,58053	,94293	,812
		Средний статус	-,44460	,95135	,887
Активное экранное время	Низкий статус	Средний статус	,57833	,78594	,743
		Высокий статус	,93363	,88066	,540
	Средний статус	Низкий статус	-,57833	,78594	,743
		Высокий статус	,35530	,88842	,916
	Высокий статус	Низкий статус	-,93363	,88066	,540
		Средний статус	-,35530	,88842	,916
Общее экранное время	Низкий статус	Средний статус	,66075	1,35383	,877
		Высокий статус	1,74789	1,49836	,475
	Средний статус	Низкий статус	-,66075	1,35383	,877
		Высокий статус	1,08714	1,51550	,754
	Высокий статус	Низкий статус	-1,74789	1,49836	,475
		Средний статус	-1,08714	1,51550	,754

Приложение 5

Корреляционные таблицы

Таблица 38

Корреляционный анализ утверждений по отношению к влиянию цифровых устройств на развитие ребенка

	Влияние на память	Влияние на интеллект	Влияние на внимание	Влияние развивающих приложений	Влияние на эмоциональную сферу	Влияние компьютерных игр	Влияние YouTube	Влияние на коммуникативную сферу	Влияние мультфильмов
Влияние на память	1	0,59**	0,55**	0,40**	0,24**	0,37**	0,22**	0,34**	0,23**
Влияние на интеллект	0,59**	1	0,44**	0,38**	0,30**	0,31**	0,26**	0,30**	0,23**
Влияние на внимание	0,55**	0,44**	1	0,36**	0,24**	0,37**	0,33**	0,17**	0,23**
Влияние развивающих приложений	0,40**	0,38**	0,36**	1	0,31**	0,39**	0,24**	0,24**	0,40**
Влияние на эмоциональную сферу	0,24**	0,30**	0,24**	0,31**	1	0,43**	0,35**	0,46**	0,35**
Влияние компьютерных игр	0,37**	0,31**	0,37**	0,39**	0,43**	1	0,48**	0,28**	0,40**
Влияние YouTube	0,22**	0,26**	0,33**	0,24**	0,35**	0,48**	1	0,27**	0,31**
Влияние на коммуникативную сферу	0,34**	0,30**	0,17**	0,24**	0,46**	0,28**	0,27**	1	0,27**
Влияние мультфильмов	0,23**	0,23**	0,23**	0,40**	0,35**	0,40**	0,31**	0,27**	1
Примечание: «» — различия значимы, $p < 0,05$; «**» — различия значимы, $p < 0,01$*									

Таблица 39

Корреляционный анализ экранного времени ребенка, различных составляющих детско-родительских отношений и родительского посредничества детской медиаактивности

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
P1	1	0,59**	0,08	0,12	0,02	-0,12	0,13	0,25**	0,30**	0,19*	0,13	0,24**	0,02	0,15	0,07	0,08	0,08	-0,37**	-0,20**	-0,09
P2	0,59**	1	0,20**	0,31**	-0,13**	0,02	0,21*	0,09	0,14	0,03	0,13	-0,10	-0,01	0,04	0,11	0,03	-0,04	-0,18**	0,03	0,15
P3	0,08	0,20**	1	0,54**	-0,32**	0,04	0,08	0,00	0,00	-0,14	0,27*	-0,12	0,06	-0,18	-0,07	0,14	0,01	-0,02	0,11	0,19**
P4	0,12	0,31**	0,54**	1	-0,28**	0,08	-0,16	-0,01	-0,03	-0,09	0,01	-0,07	-0,05	-0,09	0,17	0,02	-0,07	-0,15*	0,24**	0,29**
P5	0,02	-0,13**	-0,32**	-0,28**	1	-0,00	-0,18	0,11	-0,02	0,17	-0,22*	0,16	-0,21*	0,25**	-0,25**	0,11	0,10	-0,00	-0,07	-0,06
P6	-0,12	0,02	0,04	0,08	-0,00	1	0,05	-0,30**	0,01	-0,10	-0,08	-0,04	-0,04	-0,02	-0,13	0,14	0,01	0,17**	0,36**	0,35**
P7	0,13	0,21*	0,08	-0,16	-0,18	0,05	1	0,11	0,47**	0,11	0,04	0,20*	0,29**	0,10	0,13	0,29**	0,17	0,11	0,07	0,04
P8	0,25**	0,09	0,00	-0,01	0,11	-0,30**	0,11	1	0,13	0,37**	-0,02	0,30**	0,21*	0,14	0,21*	0,07	0,32**	-0,25**	-0,33**	-0,25**
P9	0,30**	0,14	0,00	-0,03	-0,02	0,01	0,47**	0,13	1	0,26**	0,07	0,44**	0,24**	0,39**	0,11	0,37**	0,38**	-0,13	-0,08	-0,05
P10	0,19*	0,03	-0,14	-0,09	0,17	-0,10	0,11	0,37**	0,26**	1	-0,05	0,38**	0,24**	0,32**	0,04	0,13	0,27**	-0,13	-0,25	-0,21
P11	0,13	0,13	0,27*	0,01	-0,22*	-0,08	0,04	-0,02	0,07	-0,05	1	-0,19*	0,12	0,02	0,21*	0,05	-0,08	0,06	0,00	0,00
P12	0,24**	-0,10	-0,12	-0,07	0,16	-0,04	0,20*	0,30**	0,44**	0,38**	-0,19*	1	0,23*	0,25**	0,11	0,26**	0,38**	-0,11	-0,15	-0,14
P13	0,02	-0,01	0,06	-0,05	-0,21*	-0,04	0,29**	0,21*	0,24**	0,24**	0,12	0,23*	1	0,26**	0,18	0,07	0,17	0,13	0,03	-0,02
P14	0,15	0,04	-0,18	-0,09	0,25**	-0,02	0,10	0,14	0,39**	0,32**	0,02	0,25**	0,26**	1	-0,00	0,20*	0,25**	-0,09	-0,10	-0,08
P15	0,07	0,11	-0,07	0,17	-0,25**	-0,13	0,13	0,21*	0,11	0,04	0,21*	0,11	0,18	-0,00	1	-0,10	0,10	-0,04	-0,05	0,05
P16	0,08	0,03	0,14	0,02	0,11	0,14	0,29**	0,07	0,37**	0,13	0,05	0,26**	0,07	0,20*	-0,10	1	0,15	-0,03	0,04	0,06
P17	0,08	-0,04	0,01	-0,07	0,10	0,01	0,17	0,32**	0,38**	0,27**	-0,08	0,38**	0,17	0,25**	0,10	0,15	1	0,04	-0,11	0,00
P18	-0,37**	-0,18**	-0,02	-0,15*	-0,00	0,17**	0,11	-0,25**	-0,13	-0,13	0,06	-0,11	0,13	-0,09	-0,04	-0,03	0,04	1	0,35**	0,23**
P19	-0,20**	0,03	0,11	0,24**	-0,07	0,36**	0,07	-0,33**	-0,08	-0,25	0,00	-0,15	0,03	-0,10	-0,05	0,04	-0,11	0,35**	1	0,66**
P20	-0,09	0,15	0,19**	0,29**	-0,06	0,35**	0,04	-0,25**	-0,05	-0,21	0,00	-0,14	-0,02	-0,08	0,05	0,06	0,00	0,23**	0,66**	1

Примечание: «» — различия значимы, $p < 0,05$; «**» — различия значимы, $p < 0,01$*

Обозначения Таблицы 39

Опросник «Регламент использования ребенком гаджетов» (Борцова М.В., Некрасов С.Д.):

- Р1 - Пассивное экранное время;
- Р2 - Активное экранное время;
- Р3 - Установки «Интеллектуальное развитие»;
- Р4 - Установки «Социальное развитие».

Опросник позиции родителей относительно психического развития детей дошкольного возраста нами использовался одноименный опросник Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова:

- Р5 – Амплификация-Акселерация;
- Р6 – Активность-Пассивность.

Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса:

- Р7 – Гиперпротекция;
- Р8 - Гипопротекция;
- Р9 – Потворствование;
- Р10 – Игнорирование потребностей ребенка;
- Р11 – Чрезмерность требований;
- Р12 – Недостаточность требований;
- Р13 – Чрезмерность требований-запретов;
- Р14 – Недостаточность требований-запретов;
- Р15 – Чрезмерность санкций;
- Р16 – Недостаточность санкций;
- Р17 - Воспитательная неуверенность.

Опросник: «Родительское посредничество детской медиаактивности» (Лемиш Д., Нимрод Г., Элиас Н.):

- Р18 – Ограничительная стратегия;
- Р19 – Инструктивная стратегия;

- P20 – Совместное использование.