

UDC 159.922.77 + 159.922.27

DOI: 10.30628/1994-9529-2025-21.1-175-231

EDN: UEHVWQ

Received 04.01.2025, revised 21.01.2025, accepted 28.03.2025

OLGA V. ALMAZOVA

Moscow State University,
11/9, Mokhovaya, Moscow 125009, Russia

ResearcherID: S-1047-2016

ORCID: 0000-0001-8852-4076

e-mail: almaz.arg@gmail.com

DARIA A. BUKHALENKOVA

Moscow State University,
11/9, Mokhovaya, Moscow 125009, Russia

ResearcherID: E-2725-2017

ORCID: 0000-0002-4523-1051

e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

ELENA A. CHICHININA

Moscow State University,
11/9, Mokhovaya, Moscow 125009, Russia

ResearcherID: AAZ-5968-2021

ORCID: 0000-0002-7220-9781

e-mail: alchichini@gmail.com

For citation

Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., & Chichinina, E.A. (2025). Mediating first graders' digital activity: Do only parents play a role? *Nauka Televideniya—The Art and Science of Television*, 21 (1), 175–231. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2025-21.1-175-231>, <https://elibrary.ru/UEHVWQ>

Published by

Наука

телевидения



Mediating first graders' digital activity: Do only parents play a role?*

Abstract. While the influence of parents on children's digital device use has been well-studied in preschool and adolescence, there is significantly less data on primary school age children. This age group faces a unique scenario where parental control over digital device usage is less pronounced, yet first-graders lack the requisite knowledge and skills to navigate the numerous digital risks. This paper focuses on how digital activity is mediated among primary school students.

The study involved 200 children aged 7.2 to 8.3 years attending first grade classes in schools in Moscow and Yakutsk. A semi-structured interview was conducted to examine how children mediated their use of video content and digital games. Findings revealed that peers, including friends and siblings, play a significant role in mediating the digital activities of first-graders alongside parents. Despite increased independence in using digital devices, first-graders' proficiency remains at a low level. Gender analysis indicated that girls exhibit less independence in digital interactions, leaning more on family support (from parents and siblings), while boys display higher autonomy and rely more on guidance from friends.

Keywords: primary school age, digital devices, mediation strategies, family, siblings, friends

Acknowledgements: the study has been supported by the Russian Science Foundation Grant No. 22-78-10096, A Longitudinal Study of the Relationship of Digitization, Imagination, and Self-Regulation in Children in the Transition from Kindergarten to School.

* Translated by Anna V. Ivanova.

УДК 159.922.77 + 159.922.27

DOI: 10.30628/1994-9529-2025-21.1-175-231

EDN: UENHWQ

Статья получена 04.01.2025, отредактирована 21.01.2025, принята 28.03.2025

ОЛЬГА ВИКТОРОВНА АЛМАЗОВА

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9

ResearcherID: S-1047-2016

ORCID: 0000-0001-8852-4076

e-mail: almaz.arg@gmail.com

ДАРЬЯ АЛЕКСЕЕВНА БУХАЛЕНКОВА

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9

ResearcherID: E-2725-2017

ORCID: 0000-0002-4523-1051

e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА ЧИЧИНИНА

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9

ResearcherID: AAZ-5968-2021

ORCID: 0000-0002-7220-9781

e-mail: alchichini@gmail.com

Для цитирования

Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А. Медиация цифровой активности первоклассников: только ли родители играют важную роль? 2025. 21 (1). С. 175–231. DOI: 10.30628/1994-9529-2025-21.1-175-231. EDN: UENHWQ

Медиация цифровой активности первоклассников: только ли родители играют важную роль?

Аннотация. Роль родителей в использовании детьми цифровых устройств достаточно хорошо изучена в дошкольном и подростковом возрастах, тогда как данных о младших школьниках существенно меньше. При этом младший школьный возраст характеризуется особой ситуацией, когда использование детьми цифровых устройств уже не так сильно контролируется родителями, но первоклассники еще не обладают достаточными знаниями и умениями для того, чтобы справляться с многочисленными цифровыми рисками. Это обуславливает цель данной статьи, которая посвящена изучению особенностей медиации цифровой активности младших школьников.

В исследовании приняли участие 200 детей в возрасте от 7.2 до 8.3 лет, посещавшие первые классы общеобразовательных школ г. Москвы и г. Якутска. Для изучения особенностей использования цифровых устройств первоклассниками с детьми было проведено полуструктурированное интервью, содержащее вопросы о медиации просмотра видеоконтента и цифровых игр первоклассниками. В результате проведенного исследования удалось выявить большую роль не только родителей, но и сверстников (друзей и сиблингов) в медиации цифровой активности первоклассников. При возросшей самостоятельности первоклассников при использовании цифровых устройств их компетентность остается на невысоком уровне. Анализ половых различий показал, что девочки при использовании цифровых устройств проявляют меньше самостоятельности и больше ориентируются на помощь и сопровождение со стороны семьи (родителей и сиблингов), а мальчики проявляют большую самостоятельность и больше ориентируются на друзей.

Ключевые слова: младший школьный возраст, цифровые устройства, стратегии медиации, семья, сиблинги, друзья

Благодарности: исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 22-78-10096 «Лонгитюдное исследование взаимосвязи цифровизации, воображения и саморегуляции у детей при переходе из детского сада в школу».

INTRODUCTION

Digital devices (DD) have become an integral part of modern children's lives (Denisenkova & Taruntaev, 2022; Pecherskaya & Merkulova, 2013; Soldatova & Teslavskaya, 2019; Barr et al., 2024; Chaudron et al., 2017). If in preschool age the children's interaction with digital devices is more often controlled and limited by adults, then upon the transition to school education the child often becomes the owner of his/her own digital device (most often it is a mobile phone) and it becomes much more difficult to control how he/she uses it, and the number of digital threats increases significantly (Kurgansky et al., 2023; Soldatova, 2017; Soldatova & Teslavskaya, 2019; Smirnova et al., 2019; Beyens et al., 2018; Davies & Gentile, 2012). In this regard, studying how younger schoolchildren use DD and how it is regulated by family and environment is a crucial task to ensure the harmonious development, safety and psychological well-being of the younger generation (Rudnova et al., 2023; Soldatova et al., 2024b; Shumakova & Nurieva, 2024; Hinkley et al., 2014; Schmick, 2021).

In recent years, the number of research dedicated to the characteristics of the DD use by preschoolers and to the role of parents in this process has increased dramatically (Belova & Shumakova, 2024; Denisenkova & Taruntaev, 2023; Smirnova et al., 2022; Pecherskaya & Merkulova, 2013; Bukhalenkova et al., 2023; Hiniker et al., 2018), also these processes have also been thoroughly studied in adolescence (e.g. Chakravarty et al., 2023; Luchinkina et al., 2024; Rudnova et al., 2023; Yaroshevskaya & Sysoeva, 2023; Kashirskaya, 2023; Nikken, 2017). However, there are significantly fewer studies on primary schoolchildren (Kurgansky et al., 2023; Soldatova & Teslavskaya, 2019; Spasskaya et al., 2023; Beyens et al., 2018). Many modern parents experience difficulties in organizing their children's interaction with DD and admit the need to be educated on these issues (Klopotova et al., 2022; Kurgansky et al., 2023; Spasskaya et al., 2023; Lim, 2016).

PARENTAL MEDIATION IN THE DD USE BY PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Most researchers agree that the main role in how a child masters digital technologies is played by adults and, first of all, his/her parents (Denisenkova & Taruntaev, 2022; Smirnova et al., 2019). Thus, most studies of the characteristics of children's DD use are devoted to "parental mediation" strategies which refers to parental actions aimed at regulating and discussing the digital activity of their

children (Livingstone et al., 2017, p. 3). In parental mediation research, various scientists identify many strategies that can be conditionally divided into two large groups or poles: one includes strategies associated with parental restrictions and control, and the other associated with parental support and help (Rudnova et al., 2023; Soldatova & Teslavskaya, 2019; Dias et al., 2016; Eastin et al., 2006; Livingstone et al., 2017). It is important to consider that, according to research, parents can combine different strategies related to the described groups (Beyens et al., 2018; Jiow et al., 2017).

According to available data, restrictive strategies have a positive effect, protecting the child from many digital risks, and are also associated with lower rates of screen time for children (Beyens et al., 2018; Fardouly et al., 2018; Nikken & Schols, 2015). However, many researchers note that strict ultimatum rules do not work, and that parents need to explain to their children the reasons for the restrictions and rules introduced (Dias et al., 2016; Martins et al., 2015; Nikken, 2017), which is more related to strategies of active parental mediation, when parents are ready to discuss their child's digital experience. These strategies help develop children's digital skills, a more critical attitude towards various media content, increase independence and are associated with higher levels of life satisfaction (Rudnova et al., 2023; Davies & Gentile, 2012; Collier et al., 2016; Nikken, 2017; Schmuck, 2021; Wang et al., 2023).

PARENTAL CONTROL STRATEGIES

Parental control strategies involve establishing rules and restrictions on the children's DD use, as well as the use of various technical digital programs to ensure compliance with these rules.

To this group of strategies researchers primarily allocate *the use of rules and restrictions*, which include, first of all, the temporary restrictions introduction on the digital media use or bans on visiting certain sites/channels on the Internet and even certain types of activities via DD (Livingstone et al., 2017; Lwin et al., 2008; Symons et al., 2017). More than half of parents of primary schoolchildren note that their children have temporary restrictions on DD use (for how long a child can use DD and under what conditions—i.e. after completing homework and household chores), and about a third report a ban on maintaining social networks or using the Internet altogether (Kurgansky et al., 2023; Soldatova & Teslavskaya, 2019; Goh et al., 2015).

This type of strategies also includes *technical control*, which presumes parents applying special programs (for example, parental controls or anti-virus programs) that allow them to block access to unwanted sites or content, as well as set restrictions on the time for DD use (Kuldas et al., 2021; Livingstone et al., 2017). About a fifth of parents of primary schoolchildren use technical control (Soldatova & Teslavskaya, 2019; Beyens et al., 2018).

Another parental strategy often identified by researchers, which is difficult to unequivocally attribute to control or support, is *monitoring*. This strategy involves only monitoring, and not limiting, the sites the child visits, applications he/she installs, messages, profiles (Kutrovátz et al., 2018; Kuldas et al., 2021). Less than half of parents of primary schoolchildren use this strategy (Soldatova & Teslavskaya, 2019, p. 21).

PARENTAL SUPPORT STRATEGIES

Strategies for parental support when children use digital devices assume that parents take active actions to provide information and technical assistance to the child when interacting with DD (for example, discussing and explaining the nature of various content), and also include the joint DD use as well as the parent's emotional involvement in the child's digital activity (Kalmus & Roosalu, 2022, p. 57).

This group of strategies primarily includes *active mediation*, which assumes that the parent is engaged in the child's DD use and discusses the content viewed with him/her (Symons et al., 2017, p. 427). This strategy is used by more than half of parents, who talk not so much about their direct presence during the child's DD use, but rather about discussing the child's digital activity, which includes encouraging the use of positive content and preventing children from consuming negative content (Soldatova & Teslavskaya, 2019; Beyens et al., 2018).

Another important strategy is *a stimulating one*, where parents specifically develop the child's digital skills (Kuldas et al., 2021; Sciacca et al., 2022). According to data obtained on a Russian sample, about half of parents of primary schoolchildren specifically teach their children how to use the Internet and social networks (Soldatova & Teslavskaya, 2019; Kurgansky et al., 2023).

Also, many researchers highlight the *joint DD use* as one of the separate mediation types, when parents participate in games or when children watch video content together with parents with joint discussion of the content of the

shared digital activity (Nikken, 2017; Symons et al., 2017) or without discussion (Beyens et al., 2018). About two-thirds of parents mention this strategy (Soldatova & Teslavskaya, 2019, p. 20).

Many researchers separately highlight such an aspect of active digital parental mediation as *ensuring safety*, that is, protecting children from the risks associated with using the Internet (Soldatova & Teslavskaya, 2019; Livingstone et al., 2017; Lwin et al., 2008). This strategy involves parents talking to children about how to behave safely online, giving advice and teaching them how to behave appropriately towards others online. Although more than half of primary schoolchildren have encountered digital threats, only a third of parents explained what to do when faced with such risks and how to behave correctly towards other people on the Internet (Soldatova & Teslavskaya, 2019, p. 21).

Thus, previous studies have demonstrated that the most frequently used strategies of parental mediation in the interaction of primary schoolchildren with DD were the strategies of applying restrictions and rules, as well as active mediation of the DD use. However, the use of such active mediation strategies as ensuring safety and technical control, that would have helped the child to avoid digital threats and learn to cope with various difficulties while interacting with DD, was clearly insufficient. Thus in this study we placed special emphasis on how children act when faced with difficulties when using the DD.

THE ASSOCIATION BETWEEN PARENTAL MEDIATION AND THE CHILD'S SEX

The results of studies and meta-analyses have revealed that parental mediation depends on the child's age and sex, on the parents' education, and on their competence level in the DD use (Wang et al., 2023, p. 1259). The data on this topic is quite contradictory. In their research, Kairi Talves and Veronica Kalmus (2015) showed that in the case of boys, as sons get older, parents engage in significantly less active mediation, while in the case of girls, parents pay more attention to active mediation because they have less faith in their daughters' self-efficacy in coping with negative online experiences. Also, several early studies found that girls' parents were more likely to use restrictive strategies than boys' parents (Nikken & Jansz, 2006; Warren, 2003), but these results were not replicated in more recent studies (Nikken & Schols, 2015, p. 3431). In contrast, Ana Aierbe and colleagues (Aierbe et al., 2019) demonstrated that parents were more likely to use restrictive

strategies (i.e. limiting time with DD) when raising sons compared to daughters. On the other hand, Catherine Symons and colleagues (Symons et al., 2017) argued that a child's sex has no effect on parental mediation strategies.

At the same time, research results reveal that the digital activity of boys and girls studying in primary school may differ significantly, and therefore require different parental mediation strategies. A recent study by E.B. Spasskaya and colleagues (Spasskaya et al., 2023), on a sample of more than 500 parents of schoolchildren of different ages, showed that parents' ideas about their children's DD use differ depending on the children's sex. Parents raising girls more often noted the use of DD by schoolgirls for communicative activities and consumption of various media content, while parents of boys more often noted that they play digital games. The orientation of girls towards social networks and communication, and of boys towards computer games, was also previously highlighted both in the study of preschool children (Brito & Dias 2019, p. 83) as well as of adolescents (Son et al., 2021; Taywade & Khubalkar, 2019).

OUR RESEARCH

The purpose of this work was to study the digital activity mediation features of primary schoolchildren. Following other researchers (Soldatova & Teslavskaya, 2019; Livingstone et al., 2017; Nikken, 2017) we were interested in observing how the situation has changed over the past few years, since the competence of modern primary schoolchildren's parents in matters of DD use is undoubtedly higher than that of previous generations of parents. Current first-graders' parents are already to a greater extent "digital natives," that is, those who have grown up in the digital world and have been using digital devices since childhood (Soldatova et al., 2024; Smith, 2012), which means that they themselves more actively use various digital technologies and their mediation strategies may differ significantly from those described in earlier studies (Condeza et al., 2019). An important feature of this study was that we asked first-graders not only about the role of their parents, but also asked open-ended questions, the answers to which would allow us to understand who else might be included in the mediation of their digital activity.

The second objective was to analyze sex differences in the DD use by first-graders. Previous data obtained from preschool age and adolescence shows that girls and boys use DD differently (Veraksa et al., 2024; Spasskaya et al., 2023; Chichinina et al., 2023; Brito & Dias, 2019; Taywade & Khubalkar, 2019). Also, an

analysis of previous studies showed that parental mediation may differ depending on the child's sex (Talves & Kalmus, 2015; Wang et al., 2023).

Thus, the novelty of this study was in the comprehensive approach to considering the role of not only parents, but also other close people in mediating the digital activity of first-graders, taking into account sex differences.

METHODS

SAMPLE

The study involved 200 children of 7.2 to 8.3 years old ($M=7.9$; $SD=0.32$) who attended the school first grades. Of these, 99 (49.5 %) were boys. 131 children (65.5 %) were from Moscow, and 69 (34.5 %) children were from Yakutsk. The children included in the study sample were normotypic in their development.

All parents of first-graders were informed about the study purposes and gave written consent for their children to participate in it. The study was approved by the ethics committee of the Faculty of Psychology of Moscow State University named after M. Lomonosov (permit №: 2022/15).

RESEARCH METHODOLOGY AND PROCEDURE

To study the features of the DD use by modern first-graders, we developed a semi-structured interview. We decided to conduct interviews with children rather than obtain information from parents due to the fact that, firstly, first-graders are already old enough to understand the mediation carried out by their parents and be able to talk about it; secondly, they are less susceptible to social desirability than their parents (Nikken, 2017).

The semi-structured interview included questions about children's use of various DD, the specifics of performing different types of activities via DD (i.e. watching video content, playing digital games, taking photos and videos, communicating and studying). There were analyzed questions (from interviews) that helped to study the features of mediation of first-graders' digital activity in the two most popular interaction types: watching video content (i.e. cartoons, films and other videos), as well as playing digital games. First-graders were asked several questions of the same meaning about both types of activities:

- Do you usually play/watch cartoons, movies and other videos alone or with someone?

If the child answered “Alone” to this question, then the tester clarified: “Does it happen that you play with someone?”. If the child answered “Yes,” then he/she was asked one more question: “With whom?”

- Do you share with anyone your impressions of the game/of what you saw? If the child answered “Yes,” then the tester clarified: “With whom?”
- If something is unclear or doesn’t work out in a digital game/while watching a video, what do you do then? If the child answered that he/she was addressing someone, then the tester clarified: “To whom?”
- What rules do you have in your family regarding playing using gadgets/watching videos?

In addition, regarding digital games, the interview included the following question: “Who installs/downloads games for you?” Regarding watching videos, children were additionally asked, “What do you do if you watch something unpleasant or scary?” If the child answered that he/she was addressing someone, then it was clarified: “To whom?”

Semi-structured interviews were conducted by specially trained testers with each child individually, in a quiet room at school where he/she studied. It took about 20 minutes and was recorded on a voice recorder. The audio recordings were transcribed by the testers and entered into a table, and then 4 experts jointly processed all the responses collected from the children.

STATISTICAL ANALYSIS

The Pearson χ^2 test was used to analyze differences in DD use and digital mediation of boys and girls. Statistical analysis was carried out via SPSS 23.0.

RESULTS

TYPES OF DIGITAL ACTIVITIES AND DD USED BY FIRST-GRADERS

We analyzed data on what DD boys and girls use, and compared the percentage of boys and girls using each type of digital device (Pearson χ^2 test). According to the results obtained, 84 % of all first-graders use mobile phones. Among them, 90.3 % own their own phones, and less than a tenth of children (9.7 %) use the mobile phone of their sibling and/or parents. More than half of the sample (67 %) noted the presence and use of smart speakers, and the tablet was in third place

in terms of prevalence. Among children who utilize a tablet, 58.6 % have their own tablet, while the rest have a tablet that is shared or belongs to a family member (e.g. sibling, parent, or other relative). Less often, first-graders use a computer (or laptop), a game console, or a smart watch.

It should be noted that significantly more first-graders from Moscow than from Yakutsk use a smart speaker (77.8 %—Moscow, 45.1 %—Yakutsk; $\chi^2=22.345$, $p<.001$, Cramer's $V=.329$), a game console (46.7 %—Moscow, 31.9 %—Yakutsk; $\chi^2=4.105$, $p=.043$, Cramer's $V=.142$) and a smart watch (38.2 %—Moscow, 17.4 %—Yakutsk; $\chi^2=9.121$, $p=.003$, Cramer's $V=.214$).

At the same time, it was discovered that boys talk about using a computer or laptop, as well as a game console, significantly more often than girls (Table 1).

Table 1

Comparison of the number of boys and girls using different digital devices

	Whole sample	Boys	Girls	χ^2	p	Cramer's V
Mobile phone	84.0 %	82.1 %	86.0 %	.553	.457	.053
Smart speaker	66.5 %	67.0 %	66.0 %	.023	.880	.011
Tablet	54.0 %	59.8 %	48.0 %	2.755	.097	.118
Computer/Laptop	46.5 %	54.5 %	38.6 %	7.838*	.049	.198
Game console	41.0 %	55.3 %	28.0 %	14.923**	<.001	.277
Smart watch	32.0 %	35.6 %	28.6 %	1.053	.305	.075

*— $p<.05$, **— $p<.01$.

We also analyzed data on what types of activities with DD first-graders are engaged in (Table 2). Significantly more first-graders from Moscow than from Yakutsk have their own pages on social networks (22.5 %—Moscow, 7.6 %—Yakutsk; $\chi^2=6.738$, $p=.009$, Cramer's $V=.186$). An analysis of the differences between boys and girls demonstrated that girls take photos and videos significantly more often than boys.

Table 2

**Comparison of the number of boys and girls engaging in different activities
via digital devices**

	Whole sample	Boys	Girls	χ^2	p	Cramer's V
Watching video content	100.0 %	100.0 %	100.0 %	.000	1.000	.000
Playing digital games	95.5 %	96.9 %	94.0 %	.335	.565	.033
Communicating	90.5 %	86.5 %	94.1 %	3.344	.067	.130
Taking photos	84.0 %	78.1 %	89.0 %	4.240*	.038	.147
Taking videos	62.5 %	52.6 %	67.7 %	4.584*	.032	.154
Studying	62.5 %	60.7 %	64.7 %	.517	.472	.052
Using social networks	17.0 %	21.1 %	13.4 %	1.956	.162	.102

*— $p < .05$.

In further analysis, it was decided to focus on the two most popular activities among first-graders: watching video content and playing digital games.

WHO CHILDREN PLAY WITH AND WATCH VIDEO CONTENT WITH

The distribution of boys and girls was analyzed by who they play digital games with and watch video content with (Table 3). It has been established that children most often play digital games with friends and siblings, and watch video content with siblings. At the same time, significantly more children from Moscow play digital games alone (16.3 %—Moscow, 5.7 %—Yakutsk; $\chi^2=6.301$, $p=.012$, Cramer's $V=.177$) and significantly fewer—with siblings (35.7 %—Moscow, 47.7 %—Yakutsk; $\chi^2=4.285$, $p=.038$, Cramer's $V=.146$) than first-graders from Yakutsk. Significantly fewer children from Moscow watch video content with friends (18.6 %—Moscow, 35.2 %—Yakutsk; $\chi^2=4.105$, $p=.009$, Cramer's $V=.185$) than first-graders from Yakutsk.

An analysis of sex differences demonstrated that significantly more girls than boys play digital games only when they are alone.

Table 3

Comparison of the number of boys and girls playing digital games and watching video content with different categories of people

	Whole sample	Boys	Girls	χ^2	p	Cramer's V
Playing digital games						
Only alone	12.4 %	7.3 %	17.5 %	4.641*	.031	.155
With friends	43.5 %	49.0 %	38.1 %	2.295	.130	.109
With siblings	39.9 %	37.5 %	42.3 %	.457	.499	.049
With parents	7.3 %	7.3 %	7.2 %	.001	.984	.001
With other relatives	3.0 %	3.1 %	3.1 %	Not applicable		
With strangers online	18.7 %	20.8 %	16.5 %	.599	.439	.056
Watching video content						
Only alone	10.0 %	11.2 %	9.0 %	.270	.604	.037
With friends	24.0 %	23.5 %	24.2 %	.015	.904	.009
With siblings	52.5 %	52.0 %	52.6 %	.007	.935	.006
With parents	32.0 %	27.6 %	36.8 %	1.910	.167	.099
With other relatives	3.5 %	3.1 %	4.2 %	Not applicable		

*— $p < .05$.

The distribution of boys and girls was analyzed according to who installed digital games for them (Table 4). Based on the data obtained, most often first-graders install games by themselves. Significantly more first-graders from Yakutsk install digital games themselves (53.1 %—Moscow, 84.1 %—Yakutsk; $\chi^2=18.610$, $p<.001$, Cramer's $V=.307$) or resort to the help of siblings (5.5 %—Moscow, 14.5 %—Yakutsk; $\chi^2=4.630$, $p=.031$, Cramer's $V=.153$) and significantly fewer resort to the help of parents (50.8 %—Moscow, 5.8 %—Yakutsk; $\chi^2=39.864$, $p<.001$, Cramer's $V=.450$) than children from Moscow.

Boys are significantly more likely than girls to install/download digital games themselves. In addition, girls are significantly more likely than boys get help from siblings to install games.

Table 4

Comparison of the number of boys and girls who get digital games installed with the help of people from different categories

	Whole sample	Boys	Girls	χ^2	p	Cramer's V
By themselves	63.9 %	71.9 %	55.8 %	5.354*	.021	.167
Parents	35.1 %	30.2 %	40.0 %	2.010	.156	.103
Siblings	8.9 %	4.2 %	13.7 %	5.334*	.021	.167
Other relatives	1.0 %	1.0 %	1.0 %	Not applicable		

*— $p < .05$.

WITH WHOM CHILDREN SHARE THEIR IMPRESSIONS OF DD USE

The analysis of the distribution of boys and girls based on the category of people with whom children share their impressions about watching video content/digital games was carried out on the number of children who share their impressions, and not on the entire sample (Table 5). According to the obtained data, 140 children (70 % of first-graders, 73 boys and 67 girls) shared their impressions about digital games, and 121 children (60,5 % of first-graders, 61 boys and 60 girls) shared their impressions about watching video content. It was discovered that children most often share their impressions about digital games and about watching videos with friends. Girls are significantly more likely to share their impressions about the videos they watched with their parents than boys.

Table 5

Comparison of the number of boys and girls sharing their impressions about digital games and about watching videos with different categories of people

	Whole sample	Boys	Girls	χ^2	p	Cramer's V
Share impressions about digital games						
With friends	62.9 %	67.1 %	58.1 %	1.189	.276	.092
With siblings	30.0 %	28.8 %	31.3 %	.110	.740	.018
With parents	22.1 %	19.2 %	25.4 %	.778	.378	.075
With other relatives	5.0 %	4.2 %	6.0 %	Not applicable		
Share impressions about watching video content						
With friends	57.9 %	62.3 %	53.3 %	.995	.318	.091
With siblings	39.7 %	37.7 %	41.7 %	.198	.656	.040
With parents	34.7 %	26.2 %	43.3 %	3.905*	.048	.180
With other relatives	5.0 %	3.3 %	6.7 %	Not applicable		

*— $p < .05$.

The frequencies of children from Moscow and Yakutsk in terms of who they share their impressions of digital games and watching video content with do not differ significantly.

HOW CHILDREN COPE WITH DIFFICULTIES WHEN USING DD

Analysis of children's answers about what they do if something is unclear in a game or while watching a video made it possible to identify two main, most common categories: either children turn to someone or try to figure it out themselves (Table 6).

Table 6

**Comparison of the number of boys and girls choosing different strategies
for responding to incomprehensible things in games or videos**

	Whole sample	Boys	Girls	χ^2	p	Cramer's V
Incomprehensible things in digital game						
Addressing someone	37.9 %	34.4 %	41.3 %	.910	.340	.071
Figuring it out themselves	48.4 %	52.2 %	44.6 %	6.325	.097	.184
Incomprehensible things while watching video content						
Addressing someone	32.9 %	32.9 %	33.0 %	.001	.996	.001
Figuring it out themselves	64.7 %	65.9 %	63.7 %	.918	.338	.073

The frequencies of different strategies' use by children from Yakutsk and Moscow do not differ significantly.

The "figuring it out themselves" response category for the *digital game* included the following options: "trying to change something myself" (22.2 % of children), "continue trying without changes" (35.6 %), and "deleting/shutting down the game" (42.2 %). It is important to mention that boys were significantly more likely than girls to report trying to change something themselves when something did not work out in a digital game (31.3 % of boys and 11.9 % of girls, $\chi^2=5.243$, $p=.022$, Cramer's $V=.213$). The following options were included in this responses' category in the case of incomprehensible things *while watching video content*: "attempts to change something myself—such as rewatch, listen, look for an answer on the Internet" (49.1 % of children), "continue attempts to watch" (16.1 %) and "turn the video off / switch to something else" (34.8 %).

Out of the children who seek help when they encounter difficulties *with digital game*, 44.0 % seek help from their parents, 40.0 %—from siblings, 24.0 %—from friends, and 4.0 %—from other relatives. Moreover, boys were significantly more likely than girls to say that they turned to friends for help when something did not work out in a digital game (35.5 % of boys and 14.6 % of girls, $\chi^2=4.255$, $p=.039$, Cramer's $V=.243$). Out of the children who seek help if something is unclear *while watching a video*, 75.0 % of first-graders seek help from their parents, 23.2 %—from siblings, 10.7 %—from friends.

We asked first-graders what they do if they have watched something unpleasant or scary. Only 5.0 % of children said that they would ask for help in the described situation. The remaining children's answers were divided into several groups. The first group of children (37.2 % of first-graders) admitted that

they stop watching such videos, switch or turn off the DD. The second group indicated the use of various strategies for emotional calming: 29.0 % of first-graders said that they hide, close their eyes, etc.; and 6.0 % mentioned that they “hugged a toy,” “tried to forget,” “shifted their thoughts to something else.” The third group of first-graders (21.5 %) noted that they do nothing, continue watching, and 5 % of children said that they like such videos. At the same time, boys continued watching unpleasant or frightening videos more often than girls (29.5 % of boys and 12.8 % of girls, $\chi^2=6.495$, $p=.011$, Cramer’s $V=.204$).

PRESENCE OF THE RULES FOR DD USE

An analysis of first-graders’ responses to questions about having rules when watching videos or playing digital games revealed that 60 % of children (62.0 % of boys and 57.3 % of girls, $\chi^2=.424$, $p=.515$, Cramer’s $V=.048$) have rules regarding digital games. The main rules described by first-graders concerned how much they could play and when (after homework was done or during weekends).

Regarding video content watching, 45.5 % of children reported the rules’ presence (44.6 % of boys and 46.2 % of girls, $\chi^2=.052$, $p=.819$, Cramer’s $V=.017$). Among the rules in their family, first-graders named (children could name several rules): content restrictions (48.0 %), duration restrictions (39.0 %), restrictions on when one can watch videos (i.e. after homework, other things) (9.0 %), and 11.5 % of children simply said that there are rules, without specifying what they are.

Since about half of the children reported restrictions on content when watching videos, we additionally asked all study participants whether there were videos they were not allowed to watch and what kind of videos they were. 67.5 % of children (61.2 % of boys and 73.1 % of girls, $\chi^2=2.883$, $p=.090$, Cramer’s $V=.127$) noted that there were videos they were not allowed to watch. Out of those children who answered that such videos exist (children could name several types of videos that they are prohibited from watching): 44.8 % of first-graders responded that they are not allowed to watch videos that are not age-appropriate (i.e. 18+, with swearing, etc.), 38.4 % of children said that they cannot watch scary videos, 18.6 % answered that they cannot watch specific videos (i.e. *The Boy’s Word*, A4, walkthroughs of specific games); 11.8 % of children reported that they cannot watch short videos and videos on video hosting sites.

DISCUSSION

The purpose of this study was to explore the features of digital activity mediation of primary schoolchildren taking into account sex differences.

First, let us note some general features of the DD use by first-graders. According to the study results, 84 % of all first-graders use mobile phones, and among them, 90.3 % are the owners of their own phones. This data is in good agreement with the 2023 study that showed that 88.9 % of primary schoolchildren have a personal smartphone or mobile phone (Kurgansky et al., 2023, p. 502).

At the same time, we discovered that the overwhelming majority of first-graders use the DD to watch video content (100 %) as well as to play digital games (95.5 %). The data we obtained on the most popular activities via DD among modern first-graders (such as watching video content and playing digital games) are consistent with the results of study by G.U. Soldatova and O.I. Teslavskaya (Soldatova & Teslavskaya, 2019, p. 17). Although, it is important to highlight that the percentage of children interested in digital games has grown significantly in recent years: a 2019 study found that just under half of primary schoolchildren (44 %) were interested in digital games, while our study showed that this type of activity is almost as popular among modern first-graders as watching video content (95.5 %). Concurrently, a survey of primary schoolchildren's parents conducted in 2023 revealed that 58.9 % of children use DD for games, which demonstrates rather not an objective picture, but a certain social desirability of parental responses. This once again confirms the need to interview the children themselves in order to more reliably study the features of DD use by primary schoolchildren.

STRATEGIES FOR SUPPORTING DIGITAL ACTIVITY OF FIRST-GRADERS

An analysis of first-graders' responses showed that children most often play digital games with friends and siblings, and watch video content—with siblings. At the same time, only 32.0 % of children admitted watching videos with their parents, and only 7.3 % of first-graders play digital games with them. These results are somewhat different from the results of a previously conducted study on a Russian sample, in which 62 % of parents of primary schoolchildren reported joint DD use (Soldatova & Teslavskaya, 2019, p. 21). These discrepancies indicate that parental mediation strategies may vary widely depending on the activity type via a DD.

First-graders also most often share their impressions of digital games and watching videos with friends (62.9 % and 57.9 %, respectively) and siblings (39.7 % and 30.0 %, respectively). Parents are only in third place in this case: 22.1 % of first-graders share their impressions of digital games with them, and 34.7 % of children—of watching videos.

It is crucial to mention that, when talking about their digital gaming partners, 18.7 % of first-graders revealed that they play digital games online with strangers. Previously, this type of video games, which involves social interaction, was more often considered in the context of the adolescents' digital activity research (Soldatova & Teslavskaya, 2019, p. 18). Now we see that first-graders are also engaged in such games and communication, which, of course, poses significant risks to their safety due to communication with strangers (Medvedeva, 2020, p. 124).

Thus, the study results demonstrate that when studying the *active mediation* of primary schoolchildren's digital activity, it is significant to analyze not only parental strategies, but also the role of siblings and friends. However, this aspect has not been studied enough. As John Davies and Douglas Gentile (2012) point out, younger children are beginning to be more influenced by their peers in their choice of preferred content, while it is becoming more difficult for parents to control it. In the study by Mayalen Garmendia and her colleagues (Garmendia et al., 2012), it was noted that parents in Estonia prefer to delegate digital mediation to older children.

PARENTAL CONTROL STRATEGIES

An analysis of questions regarding the presence of rules and restrictions in the children's DD use revealed that about half of the first-graders have them. Thus, 60 % of children answered that they have rules regarding digital games, while in relation to viewing video content, only 45.5 % of children noted that their family has certain restrictions. However, in response to a separate clarifying question about whether there are videos that they are not allowed to watch, 67.5 % of first-graders reported which videos their parents forbid them to see. This result indicates that rules and restrictions set by parents vary depending on the activity type: in the case of digital games, there are fewer prohibitions regarding their content, but more related to time spent playing, and in the case of viewing video content, more restrictions are related specifically to their subject matter and content.

Therefore, the research results show that parents of more than half of first-graders use *rules and restrictions* when mediating the interaction of their primary schoolchildren with DD, which is consistent with the data obtained earlier on the Russian sample (Soldatova & Teslavskaya, 2019, p. 20). This demonstrates the continued popularity of this strategy among modern parents.

INDEPENDENCE OF FIRST-GRADERS

Another trend that can be traced when analyzing parental mediation strategies is associated with children's greater independence in solving problems related to DD. It was found that first-graders most often install games themselves

(63.9 %), while only a third of children have their parents do this (35.1 %). This result suggests that most parents use *monitoring* strategies rather than controlling the first-graders' digital activity.

When first-graders don't understand something in a game or while watching a video, they also more often try to figure it out themselves (48.4 %) than ask someone for help (37.9 %). It should be noted that the analysis of children's responses about how exactly they try to solve the difficulties that arise shows a fairly low level of their competence (they try to simply turn off/restart the video or game, or switch to another one). This indicates the need for more active education and improvement of first-graders' digital literacy.

In case of difficulties, first-graders still turn to their parents for help first: if something is unclear while watching a video, 75.0 % turn to their parents, 23.2 %—to their siblings, and 10.7 %—to their friends, and in case of difficulties with a digital game, 44.0 % turn to their parents, 40.0 % —to their siblings, 24.0 %—to their friends. Analysis of these results demonstrates the following trend: in the case of video content, children more often discuss it with parents as well as turn to them for help, while in the case of digital games—to siblings and friends. It is possible that parents are more knowledgeable about interacting with video content, while friends and siblings—about digital games. Another probable explanation may be that parents have a more negative attitude towards digital games, considering them to be harmful and useless activities and are more likely to encourage video content viewing.

At the same time, only 5.0 % of first-graders said that they would seek help if they watched something unpleasant or frightening, while the rest of the children tried to cope with their experiences on their own in a similar situation. An analysis of the first-graders' reactions, the majority of which are very immature and ineffective (i.e. trying to cover their faces with their hands, hugging a stuffed animal) shows that parents did not discuss with their children strategies for dealing with such digital risks.

Therefore, the obtained results suggest that most parents use *monitoring* strategies rather than control or active assistance in the digital activities of first-graders. The first-graders' low competence level in solving possible difficulties when using DD shows the need for their parents to apply such a strategy as *ensuring safety* in order to protect children from the digital risks.

DIFFERENCES IN DIGITAL ACTIVITIES OF BOYS AND GIRLS

The sex differences analysis demonstrates the peculiarities of DD use by modern boys and girls in the first grade. Thus, among modern first-graders girls use DD for taking photos and videos more often than boys. They play digital games

alone more often than boys, and their siblings help them install games significantly more often than boys. At the same time, girls share their impressions of the videos they watch with their parents significantly more often than boys. Boys in the first grade have greater independence in interacting with DD: they install/download digital games themselves more often than girls; they make independent attempts to fix something when they encounter difficulties in a digital game. Boys were significantly more likely than girls to report turning to friends for help when something went wrong in a digital game.

These data demonstrate that girls are somewhat less independent than boys and that their families mediate their DD use more actively, which is partly consistent with the results of previous studies (Talves & Kalmus, 2015; Wang et al., 2023). However, we did not find differences in for whom parents set more restrictions or rules regarding the DD use, as was shown in the study by Aierbe and colleagues (Aierbe et al., 2019) in relation to boys. The obtained results confirm and complement the conclusions about the presence of sex differences in the DD use by children (Spasskaya et al., 2023; Wang et al., 2023) and indicate the need to take sex into account when studying both the characteristics of the DD use by primary schoolchildren as well as of parental mediation of this process.

Thus, the conducted study allowed us to expand theoretical understanding of the features of mediation of digital activity of modern primary schoolchildren, in which it is important to take into account not only the role of parents, but also siblings and peers.

* * *

In general, the conducted study allowed us to expand theoretical understanding of the features of mediation of digital activity of modern primary school students, in which it is important to take into account not only the role of parents, but also siblings and peers. In addition, the obtained results allow us to formulate several practical recommendations for parents of modern first-graders. Firstly, the obtained data show the need for active education of children about possible digital risks, associated with the use of the Internet, and effective ways to cope with them. Secondly, despite the apparent speed of first-graders' mastery of digital education and their independence, it is important for parents to teach them digital literacy, which involves familiarization with various computer programs and ways of using digital education. Thirdly, it is important for parents to take into account the growing role of siblings and peers in mediating the digital activity of first-graders and try to be aware of what children do together using the digital devices. An analysis of sex differences showed that it is important for parents of boys to pay special attention, since they tend to be more independent in choosing the content they consume and solving problems that arise with the help of friends rather than parents.

LIMITATIONS

In this study, we did not take into account many factors influencing parental mediation strategies related to the characteristics of the parents themselves, such as their age and digital literacy level, socioeconomic status and educational level, their attitudes towards digital devices, and others (Rudnova et al., 2023; Wang et al., 2023). Then again, in this study we wanted to look at the situation of interaction between modern first-graders and DD as a whole, rather than study the characteristics of parental mediation depending on various factors.

It is important to highlight that this research did not interpret the specifics of the DD use by children from different regions of Russia (i.e. Moscow and the Sakha Republic (Yakutia)) since the analysis of these differences seems to be a separate task requiring additional in-depth analysis of the socio-cultural characteristics of these two regions.

CONCLUSION

The study showed that the most used strategy for parental mediation of first-graders' digital activity is the use of restrictions and rules (more than half of parents apply them). The results also revealed the need for first-graders' parents to more widely use such a mediation strategy as *ensuring safety*, which implies that parents talk to their children about how to behave safely on the Internet, provide advice and teach appropriate behavior when faced with difficulties and threats, which helps protect children from the risks associated with Internet use. In the case of primary schoolchildren, it is crucial for them to know what to do when faced with unpleasant or frightening content, and about the risks associated with communicating with strangers within online games.

A promising outcome of our research is the data obtained on the significant role of peers and siblings in strategies for supporting the first-graders' digital activity: modern children quite often turn to siblings or friends for help in case of difficulties in digital games, and also actively share with friends their impressions of the content they have seen or experienced in digital games. At the same time, parents participate in active mediation only with a third or half of first-graders, depending on the type of activity via DD. This data demonstrates scientists and practicing specialists studying mediation that it is important to research not only parental mediation strategies, but also the role of siblings and friends in the DD use by primary schoolchildren.

Finally, the study revealed differences in the DD use by boys and girls, which indicates the importance of taking sex into account when drawing up recommendations and conducting preventive and educational work with primary school-children.

ВВЕДЕНИЕ

Цифровые устройства (далее — ЦУ) стали неотъемлемой частью жизни современных детей (Денисенкова, Тарунтаев, 2022; Печерская, Меркулова, 2013; Солдатова, Теславская, 2019; Barr et al., 2024; Chaudron et al., 2017). Если в дошкольном возрасте взаимодействие детей с ЦУ чаще контролируется и ограничивается взрослыми, то при переходе к школьному обучению ребенок часто становится владельцем своего собственного ЦУ (чаще всего мобильного телефона), и контролировать то, как он его использует, становится значительно сложнее, а количество цифровых угроз существенно повышается (Курганский и др., 2023; Солдатова, 2017; Солдатова, Теславская, 2019; Смирнова и др., 2019; Beyens et al., 2018; Davies & Gentile, 2012). В связи с этим изучение того, как младшие школьники используют ЦУ и как это регулируется семьей и окружением, является значимой задачей для обеспечения гармоничного развития, безопасности и психологического благополучия подрастающего поколения (Руднова и др., 2023; Солдатова и др., 2024b; Шумакова, Нуриева, 2024; Hinkley et al., 2014; Schmick, 2021).

В последние годы существенно возросло количество исследований, посвященных изучению особенностей использования ЦУ дошкольниками и роли в этом процессе родителей (Белова, Шумакова, 2024; Денисенкова, Тарунтаев, 2023; Смирнова и др., 2022; Печерская, Меркулова, 2013; Bukhalenkova et al., 2023; Hiniker et al., 2018); данные процессы также изучены на примере подросткового возраста (например, Chakravarty et al., 2023; Лучинкина и др., 2024; Руднова и др., 2023; Ярошевская, Сысоева, 2023; Kashirskaya, 2023; Nikken, 2017). Однако исследований, проведенных на младших школьниках, существенно меньше (Курганский и др., 2023; Солдатова, Теславская, 2019; Спасская и др., 2023; Beyens et al., 2018). Многие современные родители испытывают трудности в организации взаимодействия своих детей с ЦУ и отмечают необходимость наладить здесь просветительскую работу (Клопотова и др., 2022; Курганский и др., 2023; Спасская и др., 2023; Lim, 2016).

РОДИТЕЛЬСКАЯ МЕДИАЦИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЦУ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Большинство исследователей сходится во мнении, что основную роль в том, как ребенок осваивает цифровые технологии, играют взрослые и, в первую очередь, — его родители (Денисенкова, Тарунтаев, 2022; Смирнова и др., 2019). В связи с этим большинство штудий в области особенностей использования детьми ЦУ посвящено изучению стратегий «родительской медиации», под которой понимаются такие действия, которые направлены на регуляцию и обсуждение цифровой активности их детей (Livingstone et al., 2017, p. 3). В изучении родительской медиации разными учеными выделяются множество стратегий, которые условно можно подразделить на две большие группы или полюса: к одному относятся стратегии, связанные с родительскими ограничениями и контролем, а к другому — связанные с родительской поддержкой и помощью (Руднова и др., 2023; Солдатова, Теславская, 2019; Dias et al., 2016; Eastin et al., 2006; Livingstone et al., 2017). Важно учитывать, что родители могут совмещать разные стратегии, относящиеся к данным группам (Beyens et al., 2018; Jiow et al., 2017).

Ограничительные стратегии оказывают позитивное влияние, защищая ребенка от многих цифровых рисков, а также связаны с более низкими показателями экранного времени у детей (Beyens et al., 2018; Fardouly et al., 2018; Nikken & Schols, 2015). Однако ряд исследователей отмечает, что жесткие ультимативные правила не работают; необходимо, чтобы родители объясняли детям причины введенных ограничений и правил (Dias et al., 2016; Martins et al., 2015; Nikken, 2017): это связано уже больше со стратегиями активной родительской медиации, т. е. когда родители готовы обсуждать с ребенком цифровой его опыт. Данные стратегии помогают развивать у детей цифровые навыки, более критичное отношение к различному медиаконтенту, повышают самостоятельность и связаны с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью (Руднова и др., 2023; Davies & Gentile, 2012; Collier et al., 2016; Nikken, 2017; Schmuck, 2021; Wang et al. 2023).

СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ

Стратегии родительского контроля предполагают установление правил и ограничений использования ЦУ детьми, как и применение различных технических цифровых программ для обеспечения выполнения этих правил.

К данной группе стратегий относят *использование правил и ограничений*, где на первый план выступает введение временных ограничений использования ЦУ или же запретов на посещение определенных сайтов/каналов в Интернете и даже определенных видов деятельности с помощью ЦУ (Livingstone et al., 2017; Lwin et al., 2008; Symons et al., 2017). Более половины родителей младших школьников отмечают наличие у их детей временных ограничений использования ЦУ (сколько можно и при каких условиях — после выполнения уроков и домашних обязанностей), а около трети сообщают о запрете на ведение социальных сетей, или на пользование Интернетом в целом (Курганский и др., 2023; Солдатова, Теславская, 2019; Goh et al., 2015).

К этому же виду стратегий относят *технический контроль*, который предполагает установку родителями специальных программ (например, родительского контроля или антивирусных), которые позволяют блокировать доступ к нежелательным сайтам или контенту, а также устанавливать ограничения на время пользования ЦУ (Kuldás et al., 2021; Livingstone et al., 2017). Около пятой части родителей младших школьников используют технический контроль (Солдатова, Теславская, 2019; Beyens et al., 2018).

Еще одна выделяемая исследователями родительская стратегия, которую сложно однозначно отнести к контролю или поддержке, — *мониторинг*. Данная стратегия предполагает не ограничение, а только отслеживание посещаемых ребенком сайтов, устанавливаемых им приложений, сообщений, профилей (Kutrovátz et al., 2018; Kuldás et al., 2021). Эту стратегию используют менее половины родителей младших школьников (Солдатова, Теславская, 2019, с. 21).

СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Стратегии родительской поддержки при использовании детьми ЦУ предполагают, что родители совершают активные действия, обеспечивающие информационную и техническую помощь ребенку при использовании ЦУ (например, обсуждение и объяснение содержания различного контента); кроме того, они предусматривают совместное использование и эмоциональное участие родителя в цифровой активности ребенка (Kalmus & Roosalu, 2022, p. 57).

К данной группе стратегий, в первую очередь, относят *активную медиацию (или посредничество)*, которая подразумевает, что родитель

включен в процесс использования ЦУ ребенком и обсуждает с ним просмотренный контент (Symons et al., 2017, p. 427). Эту стратегию используют более половины родителей, которые рассказывают не столько о непосредственном присутствии во время использования ЦУ ребенком, сколько об обсуждении цифровой активности ребенка, включающем в себя поощрение использования детьми позитивного контента, и препятствование потреблению ими негативного (Солдатова, Теславская, 2019; Beyens et al., 2018).

Еще одна важная стратегия — *стимулирующая*, когда родители специально развивают цифровые навыки ребенка (Kuldas et al., 2021; Sciacca et al., 2022). Согласно полученным на российской выборке данным, около половины родителей младших школьников специально обучают детей, как пользоваться Интернетом и социальными сетями (Солдатова, Теславская, 2019; Курганский и др., 2023).

Ряд исследователей также выделяет *совместное использование ЦУ* как один из отдельных типов медиации, когда родители участвуют в играх или при просмотре видеоконтента детьми с совместным обсуждением содержания общей цифровой активности (Nikken, 2017; Symons et al., 2017) или же без обсуждения (Beyens et al., 2018, p. 227). Данную стратегию упоминают около двух третей родителей (Солдатова, Теславская, 2019, с. 20).

Во многих работах особо отмечается такой аспект активной цифровой родительской медиации, как *обеспечение безопасности*, т. е. защита детей от рисков, связанных с использованием Интернета (Солдатова, Теславская, 2019; Livingstone et al., 2017; Lwin et al., 2008). Подобная стратегия предполагает, что родители говорят с детьми о том, как безопасно вести себя в сети, дают советы и учат правильному здесь поведению по отношению к другим людям. Притом, что более половины детей младшего школьного возраста сталкивались с цифровыми угрозами, только треть родителей объясняли, что делать при столкновении с такими рисками и как правильно вести себя в Интернете с другими людьми (Солдатова, Теславская, 2019, с. 21).

Таким образом, проведенные ранее исследования показали, что наиболее часто применяемыми стратегиями родительской медиации во взаимодействии младших школьников с ЦУ являлись стратегии использования ограничений и правил, а также активной медиации использования ЦУ. Однако применение стратегий активной медиации безопасности и технического контроля, которые бы позволяли ребенку избежать цифровых угроз и научиться справляться с разными трудностями в процессе использования ЦУ, было явно недостаточным. В связи с этим в настоящей публикации мы сделали особый акцент на том, как поступают дети в случае столкновения с трудностями при использовании ЦУ.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ МЕДИАЦИИ С ПОЛОМ РЕБЕНКА

Результаты исследований и мета-анализов показали, что родительская медиация зависит от возраста и пола ребенка, образования родителей и уровня их компетенций в сфере использования ЦУ (Wang et al., 2023, p. 1259). Данные здесь достаточно противоречивы. Кайри Талвес и Вероника Калмус (Talves & Kalmus, 2015) показали, что в случае с мальчиками, когда сыновья становятся старше, родители значительно меньше занимаются активной медиацией, а в случае девочек уделяют ей больше внимания, т. к. меньше верят в их способности преодолеть негативный онлайн-опыт. В нескольких ранних исследованиях также было установлено, что родители девочек более склонны к ограничительным стратегиям, чем родители мальчиков (Nikken & Jansz, 2006; Warren, 2003), однако позднее результаты эти воспроизведены не были (Nikken & Schols, 2015, p. 3431). Ана Айербе с коллегами (Aierbe et al., 2019), напротив, показала, что родители чаще используют ограничительные стратегии (ограничение времени с ЦУ) в случае воспитания сыновей по сравнению с дочерьми. С другой стороны, Кэтрин Симонс с коллегами (Symons et al., 2017) утверждала, что на стратегии родительской медиации пол ребенка влияния не оказывает.

Вместе с тем цифровая активность мальчиков и девочек, обучающихся в младшей школе, может существенно различаться, а значит, и требовать разных стратегий родительской медиации. Недавнее исследование Е.Б. Спасской и коллег (Спасская и др., 2023) на выборке из более чем 500 родителей школьников разных возрастов продемонстрировало, что представления родителей об использовании их детьми ЦУ отличаются в зависимости от пола детей. Родители, воспитывающие девочек, чаще отмечали использования школьницами ЦУ для коммуникации и потребления различного медиаконтента, тогда как родители мальчиков чаще отмечали, что те играют в цифровые игры. Ориентация девочек на социальные сети и коммуникацию, а мальчиков — на компьютерные игры ранее также была показана как при изучении детей дошкольного возраста (Brito & Dias, 2019, p. 83), так и подростков (Son et al., 2021; Taywade & Khubalkar, 2019).

ПРЕДСТАВЛЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Целью данной работы стало изучение особенностей медиации цифровой активности младших школьников. Вслед за другими исследователями

(Солдатова, Теславская, 2019; Livingstone et al., 2017; Nikken, 2017) нам было интересно посмотреть, как изменилась ситуация в части применения родительских стратегий медиации за последние несколько лет, поскольку степень компетентности современных родителей младших школьников в вопросах использования ЦУ несомненно выше, чем у предыдущих поколений родителей. Родители современных первоклассников — это уже в большей степени «цифровые аборигены», т. е. те, кто выросли в цифровом мире, используя ЦУ с детства (Солдатова и др., 2024а; Smith, 2012); таким образом они сами используют различные цифровые технологии активнее, а их стратегии медиации могут существенно отличаться от описанного в исследованиях ранее (Condeza et al., 2019). При этом значимой особенностью предпринятого нами исследования стало то, что расспрашивали первоклассников не только о роли их родителей, но задавали открытые вопросы, ответы на которые позволяли бы понять, кто еще может быть включен в медиацию их цифровой активности.

Второй задачей стал анализ половых различий в использовании первоклассниками ЦУ. Полученные ранее данные на примере изучения дошкольников и подростков демонстрируют, что ЦУ девочки и мальчики используют по-разному (Веракса и др., 2024; Спасская и др., 2023; Чичина и др., 2023; Brito & Dias 2019; Taywade & Khubalkar, 2019). Также анализ предыдущих исследований продемонстрировал, что родительская медиация может отличаться в зависимости от пола ребенка (Talves & Kalmus, 2015; Wang et al., 2023).

Таким образом, новизна представленной нами работы заключается в комплексном подходе к рассмотрению роли не только родителей, но и других близких людей в медиации цифровой активности первоклассников с учетом половых различий.

Методы

Выборка

В исследовании приняли участие 200 детей в возрасте от 7.2 до 8.3 лет ($M=7.9$; $SD=0.32$), посещавшие первые классы общеобразовательных школ. Из них 99 (49.5 %) — мальчики. 131 ребенок (65.5 %) из Москвы, 69 (34.5 %) детей — из Якутска. Дети, вошедшие в выборку исследования, являлись в своем развитии нормотипичными.

Все родители первоклассников были проинформированы о целях исследования и дали письменное согласие на участие в нем детей. Исследование было одобрено этическим комитетом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (разрешение №: 2022/15).

Методика и процедура исследования

Для изучения особенностей использования современными первоклассниками ЦУ нами было разработано полуструктурированное интервью. Мы приняли решение проводить интервью именно с детьми, а не узнавать информацию у родителей, ввиду того, что, во-первых, первоклассники уже достаточно взрослые, чтобы осознавать осуществляемую родителями медиацию и быть способными о ней рассказать; во-вторых, они меньше подвержены социальной желательности, чем их родители (Nikken, 2017).

Полуструктурированное интервью включало вопросы об использовании детьми различных ЦУ, особенностей осуществления с их помощью разных видов деятельности (просмотра видеоконтента, цифровых игр, съемок фото и видео, общения и учебы). Мы проанализировали вопросы из интервью, которые помогали изучить особенности медиации цифровой активности первоклассников в двух наиболее популярных видах деятельности: просмотре видеоконтента (мультфильмов, фильмов и других видео), а также цифровых играх. Про оба вида деятельности первоклассникам задавались несколько одинаковых по смыслу вопросов:

- Ты обычно играешь/смотришь мультфильмы, фильмы и другие видео один или с кем-то?

Если на этот вопрос ребенок отвечал: «Один», то экспериментатор уточнял: «А бывает, что с кем-то играешь/смотришь?». Если ребенок отвечал: «Да», то ему задавали еще один уточняющий вопрос: «С кем?».

- Делишься ли ты с кем-то своими впечатлениями от игры / от увиденного? Если ребенок отвечал: «Да», уточняли: «С кем?»

- Если в игре / при просмотре видео что-то непонятно или не получается, что тогда делаешь? Если ребенок отвечал, что обращается к кому-то, тестер уточнял: «К кому?»
- Какие у тебя в семье правила по поводу игры в гаджетах/просмотра видео?

Кроме этого, в отношении цифровых игр в интервью был вопрос: «Кто для тебя устанавливает/скачивает игры?», а в отношении просмотра видео детям дополнительно задавался вопрос: «Что ты делаешь, если посмотрел что-то неприятное или пугающее?». Если ребенок отвечал, что обращается к кому-то, уточнялось: «К кому?».

Полуструктурированное интервью проводилось специально обученными специалистами с каждым ребенком в отдельности, в тихом помещении в стенах школы, в которой он учился. Оно занимало по времени около 20 минут и записывалась на диктофон. Аудиозаписи были расшифрованы тестерами и внесены в таблицу, а затем четырьмя экспертами была проведена совместная обработка всех собранных ответов детей.

Статистический анализ

Для проведения анализа различий использования ЦУ и цифровой медиации мальчиков и девочек использовался критерий Pearson χ^2 . Статистический анализ проводился в программе SPSS 23.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Виды цифровой активности и используемые первоклассниками ЦУ

Были проанализированы данные о том, какими ЦУ пользуются мальчики и девочки; мы сравнили процент мальчиков и девочек, пользующихся каждым видом цифровых устройств (критерий Pearson χ^2). Согласно полученным результатам, 84 % всех первоклассников пользуются мобильными телефонами. Среди них 90.3 % являются владельцами собственных телефонов, а менее десятой части детей (9.7 %) пользуются мобильным телефоном сиблинга и/или родителей. Более половины выборки (67 %) отмечали наличие и использование умных колонок, а на третьем месте по распространенности находится планшет. Среди пользующихся планшетом детей 58.6 % имеют собственный планшет, а остальные — общий или принадлежащий кому-то

из членов семьи (сiblingу, родителю или другому родственнику). Реже первоклассники используют компьютер (или ноутбук), компьютерную приставку и умные часы.

Отметим, что значимо больше первоклассников из Москвы, чем из Якутска пользуются умной колонкой (77.8 % — Москва, 45.1 % — Якутия; $\chi^2=22.345$, $p<.001$, Cramer's $V=.329$), приставкой (46.7 % — Москва, 31.9 % — Якутия; $\chi^2=4.105$, $p=.043$, Cramer's $V=.142$) и умными часами (38.2 % — Москва, 17.4 % — Якутия; $\chi^2=9.121$, $p=.003$, Cramer's $V=.214$).

При этом было установлено, что об использовании компьютера или ноутбука, а также игровой приставки значимо чаще говорят мальчики, чем девочки (Табл. 1).

Таблица 1

**Сравнение числа мальчиков и девочек,
пользующихся разными цифровыми устройствами**

	Вся выборка	Мальчики	Девочки	χ^2	p	Cramer's V
Телефон	84.0 %	82.1 %	86.0 %	.553	.457	.053
Умная колонка	66.5 %	67.0 %	66.0 %	.023	.880	.011
Планшет	54.0 %	59.8 %	48.0 %	2.755	.097	.118
Компьютер	46.5 %	54.5 %	38.6 %	7.838*	.049	.198
Приставка	41.0 %	55.3 %	28.0 %	14.923**	<.001	.277
Умные часы	32.0 %	35.6 %	28.6 %	1.053	.305	.075

*— $p<.05$, **— $p<.01$.

Кроме того, мы проанализировали данные о том, какими видами деятельности с ЦУ занимаются первоклассники (Табл. 2). Значимо больше первоклассников из Москвы, чем из Якутска имеют свои страницы в социальных сетях (22.5 % — Москва, 7.6 % — Якутия; $\chi^2=6.738$, $p=.009$, Cramer's $V=.186$). Анализ различий между мальчиками и девочками показал, что девочки значимо чаще, чем мальчики, снимают фото и видео.

Таблица 2

Сравнение числа мальчиков и девочек, занимающихся разными видами деятельности на цифровых устройствах

	Все	Мальчики	Девочки	χ^2	p	Cramer's V
Просмотр видеоконтента	100.0 %	100.0 %	100.0 %	.000	1.000	.000
Цифровые игры	95.5 %	96.9 %	94.0 %	.335	.565	.033
Общение	90.5 %	86.5 %	94.1 %	3.344	.067	.130
Съемка фото	84.0 %	78.1 %	89.0 %	4.240*	.038	.147
Съемка видео	62.5 %	52.6 %	67.7 %	4.584*	.032	.154
Обучение	62.5 %	60.7 %	64.7 %	.517	.472	.052
Использование соц. сетей	17.0 %	21.1 %	13.4 %	1.956	.162	.102

*— $p < .05$.

При дальнейшем анализе было принято решение сосредоточиться на двух наиболее популярных у первоклассников видах деятельности: просмотре видеоконтента и цифровых играх.

С КЕМ ПЕРВОКЛАССНИКИ ВМЕСТЕ ИГРАЮТ И СМОТРЯТ ВИДЕОКОНТЕНТ

Было проанализировано распределение мальчиков и девочек по тому, с кем они вместе играют в цифровые игры и смотрят видеоконтент (Табл. 3). Установлено, что в цифровые игры дети чаще всего играют с друзьями и сиблингами, а смотрят видеоконтент — с сиблингами. При этом значимо больше первоклассников из Москвы играют в цифровые игры только в одиночестве (16.3 % — Москва, 5.7 % — Якутия; $\chi^2=6.301$, $p=.012$, Cramer's $V=.177$) и значимо меньше — с сиблингами (35.7 % — Москва, 47.7 % — Якутия; $\chi^2=4.285$, $p=.038$, Cramer's $V=.146$), чем дети из Якутска. Значимо меньше детей из Москвы смотрят видеоконтент с друзьями (18.6 % — Москва, 35.2 % — Якутия; $\chi^2=4.105$, $p=.009$, Cramer's $V=.185$), чем первоклассники из Якутска.

Анализ половых различий показал, что значимо больше девочек, чем мальчиков, играют в цифровые игры только в одиночестве.

Таблица 3

**Сравнение числа мальчиков и девочек, играющих в цифровые игры
и просматривающие видео с разными категориями людей**

	Все	Мальчики	Девочки	χ^2	p	Cramer's V
Цифровые игры						
Только один	12.4 %	7.3 %	17.5 %	4.641*	.031	.155
С друзьями	43.5 %	49.0 %	38.1 %	2.295	.130	.109
С сиблингами	39.9 %	37.5 %	42.3 %	.457	.499	.049
С родителями	7.3 %	7.3 %	7.2 %	.001	.984	.001
С родственниками	3.0 %	3.1 %	3.1 %	Не применимо		
По сети с незнакомцами	18.7 %	20.8 %	16.5 %	.599	.439	.056
Просмотр видеоконтента						
Только один	10.0 %	11.2 %	9.0 %	.270	.604	.037
С друзьями	24.0 %	23.5 %	24.2 %	.015	.904	.009
С сиблингами	52.5 %	52.0 %	52.6 %	.007	.935	.006
С родителями	32.0 %	27.6 %	36.8 %	1.910	.167	.099
С родственниками	3.5 %	3.1 %	4.2 %	Не применимо		

*— $p < .05$.

Было проанализировано распределение мальчиков и девочек по тому, кто устанавливает им цифровые игры (Табл. 4). Согласно полученным данным, чаще всего первоклассники устанавливают себе игры сами. Значимо больше первоклассников из Якутска устанавливают цифровые игры сами (53.1 % — Москва, 84.1 % — Якутия; $\chi^2=18.610$, $p<.001$, Cramer's $V=.307$) или прибегают к помощи сиблингов (5.5 % — Москва, 14.5 % — Якутия; $\chi^2=4.630$, $p=.031$, Cramer's $V=.153$) и значимо меньше — прибегают к помощи родителей (50.8 % — Москва, 5.8 % — Якутия; $\chi^2=39.864$, $p<.001$, Cramer's $V=.450$), чем дети из Москвы.

Мальчики значимо чаще, чем девочки, устанавливают/скачивают цифровые игры сами. Кроме того, девочкам значимо чаще, чем мальчикам, помогают устанавливать игры сиблинги.

Таблица 4

**Сравнение числа мальчиков и девочек,
которым цифровые игры устанавливают люди из разных категорий**

	Все	Мальчики	Девочки	χ^2	p	Cramer's V
Сами	63.9 %	71.9 %	55.8 %	5.354*	.021	.167
Родители	35.1 %	30.2 %	40.0 %	2.010	.156	.103
Сиблинги	8.9 %	4.2 %	13.7 %	5.334*	.021	.167
Родственники	1.0 %	1.0 %	1.0 %	Не применимо		

*— $p < .05$.

С кем дети делятся впечатлениями от использования ЦУ

Анализ процентного распределения мальчиков и девочек по тому, с кем они делятся впечатлениями от просмотра видеоконтента и цифровых игр, был проведен от числа детей, которые делятся впечатлениями, а не от всей выборки (см. Табл. 5). Согласно полученным данным, делятся впечатлениями о цифровых играх 140 детей (70 % первоклассников, 73 мальчика и 67 девочек), а впечатлением от просмотра видеоконтента — 121 ребенок (60,5 % первоклассников, 61 мальчик и 60 девочек). Было установлено, что впечатлениями от цифровых игр и просмотра видео дети чаще всего делятся с друзьями. Девочки значимо чаще делятся впечатлениями от просмотренных видео с родителями, чем мальчики.

Таблица 5

**Сравнение числа мальчиков и числа девочек, делящихся впечатлением
от цифровых игр и просмотра видео с разными категориями людей**

	Все	Мальчики	Девочки	χ^2	p	Cramer's V
Делятся впечатлением о цифровых играх						
С друзьями	62.9 %	67.1 %	58.1 %	1.189	.276	.092
С сиблингами	30.0 %	28.8 %	31.3 %	.110	.740	.018
С родителями	22.1 %	19.2 %	25.4 %	.778	.378	.075
С родственниками	5.0 %	4.2 %	6.0 %	Не применимо		
Делятся впечатлением о просмотре видеоконтента						
С друзьями	57.9 %	62.3 %	53.3 %	.995	.318	.091
С сиблингами	39.7 %	37.7 %	41.7 %	.198	.656	.040
С родителями	34.7 %	26.2 %	43.3 %	3.905*	.048	.180
С родственниками	5.0 %	3.3 %	6.7 %	Не применимо		

*— $p < .05$.

Частоты детей из Москвы и Якутска по тому, с кем делятся впечатлениями от цифровых игр и просмотра видеоконтента, значимо не различаются.

Как дети справляются с трудностями при использовании ЦУ

Анализ ответов детей о том, как они поступают, если что-то непонятно в игре или при просмотре видео, позволил выделить две основных наиболее часто встречающихся категории: либо дети обращаются к кому-то, либо пытаются разобраться сами (Табл. 6).

Частоты использования разных стратегий детьми из Якутска и Москвы значимо не различаются.

Категория ответов «разбираются сами» в случае *цифровой игры* включала следующие варианты: «попытки самостоятельно что-то изменить» (22.2 % детей), «продолжить попытки без изменений» (35.6 %) и «удаление/закрывание игры» (42.2 %). Важно отметить, что мальчики значимо чаще, чем девочки, говорили о том, что предпринимали попытки что-то изменить сами, когда что-то не получается в цифровой игре (31.3 % мальчиков и 11.9 % девочек, $\chi^2=5.243$, $p=.022$, Cramer's V=.213). К данной категории ответов в случае с непонятным *при просмотре видеоконтента* были отнесены

следующие варианты: «попытки самостоятельно что-то изменить — пере-смотреть, послушать, поискать ответ в Интернете» (49.1 % детей), «продол-жить попытки смотреть» (16.1 %) и «выключить / переключить» (34.8 %).

Таблица 6

Сравнение числа мальчиков и числа девочек, выбирающих разные стратегии реагирования на непонятное в играх или видео для каждой стратегии

	Все	Мальчики	Девочки	χ^2	p	Cramer's V
Непонятное в цифровой игре						
Обращаются к кому-то	37.9 %	34.4 %	41.3 %	.910	.340	.071
Разбираются сами	48.4 %	52.2 %	44.6 %	6.325	.097	.184
Непонятно при просмотре видеоконтента						
Обращаются к кому-то	32.9 %	32.9 %	33.0 %	.001	.996	.001
Разбираются сами	64.7 %	65.9 %	63.7 %	.918	.338	.073

Из детей, которые обращаются за помощью в случае возникновения трудностей *при цифровой игре*, к родителям обращаются 44.0 %, к сиблингам — 40.0 %, к друзьям — 24.0 %, к другим родственникам — 4.0 % детей. При этом мальчики значимо чаще, чем девочки, говорили о том, что обращались за помощью к друзьям, когда что-то не получается в цифровой игре (35.5 % мальчиков и 14.6 % девочек, $\chi^2=4.255$, $p=.039$, Cramer's V=.243). Из детей, кото-рые обращаются за помощью, если что-то непонятно *при просмотре видео*, к родителям обращаются 75.0 % первоклассников, к сиблингам — 23.2 %, к друзьям — 10.7 % детей.

Мы спрашивали первоклассников, что они делают, если столкнулись с чем-то неприятным или пугающим. Только 5,0 % детей сказали, что в опи-санной ситуации обратятся за помощью. Остальные ответы детей были разбиты на несколько групп. Первая группа детей (37,2 % первоклассников) говорили о том, что перестают смотреть подобные видео, переключают или выключают ЦУ. Вторая группа детей указывали на обращение к различ-ным стратегиям для эмоционального успокоения: 29,0 % первоклассников рассказывали, что они прячутся, закрывают глаза и т. п.; 6,0 % упоминали, что «обнимают игрушку», «пытаются забыть», «переводят мысли на другое». Третья группа первоклассников (21,5 %) отмечала, что ничего не делают, смотрят дальше, причем 5 % детей говорили, что им такие видео нравятся. При этом мальчики чаще продолжали смотреть неприятные или пугающие видео, чем девочки (29.5 % мальчиков и 12.8 % девочек, $\chi^2=6.495$, $p=.011$, Cramer's V=.204).

НАЛИЧИЕ ПРАВИЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦУ

Анализ ответов первоклассников на вопросы о наличии правил при просмотре видео или игре в цифровые игры показал, что у 60 % детей (62.0 % мальчиков и 57.3 % девочек, $\chi^2=.424$, $p=.515$, Cramer's $V=.048$) есть правила относительно цифровых игр. Основные правила, которые описывали первоклассники, касались того, сколько можно играть и когда (после того, как сделают уроки или в выходные).

Относительно просмотра видеоконтента о наличии правил сказали 45.5 % детей (44.6 % мальчиков и 46.2 % девочек, $\chi^2=.052$, $p=.819$, Cramer's $V=.017$). Среди правил в их семье первоклассники называли (могли отметить сразу несколько): ограничения по контенту (48.0 %), по времени (39.0 %), по тому, когда можно смотреть (после домашних заданий, других дел) (9.0 %), а 11.5 % детей просто говорили, что правила есть, без уточнения, какие.

Поскольку около половины детей говорили об ограничениях по контенту при просмотре видео, мы дополнительно у всех уточнили, есть ли видео, которые им нельзя смотреть, и какие это видео. 67.5 % детей (61.2 % мальчиков и 73.1 % девочек, $\chi^2=2.883$, $p=.090$, Cramer's $V=.127$) отметили, что такие видео есть; из тех, кто так ответил (дети могли называть несколько типов видео, которые им смотреть запрещено), 44.8 % первоклассников рассказали, что им запрещается смотреть видео, не соответствующее возрасту (18+, с нецензурной лексикой и пр.), 38,4 % детей рассказали, что ограничения распространяются на страшные видео, а 18.6 % отметили конкретные релизы («Слово пацана», А4, прохождение отдельных игр); 11.8 % детей ответили, что нельзя смотреть короткие видео и видео на определенных видеохостингах.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Целью данного исследования было изучение особенностей медиации цифровой активности современных первоклассников с учетом половых различий.

Сначала отметим некоторые общие особенности использования ЦУ первоклассниками. Согласно результатам исследования, 84 % пользуются мобильными телефонами, и среди них, как было отмечено выше, 90.3 % являются владельцами собственных. Этот результат хорошо согласуется с данными исследования 2023 года о том, что 88,9 % младших школьников имеют личный смартфон или телефон (Курганский и др., 2023, с. 502).

При этом мы выяснили, что подавляющее большинство первоклассников используют ЦУ для просмотра видеоконтента (100 %) и цифровых игр (95,5 %). Полученные нами данные о наиболее популярных у современных первоклассников видах деятельности с помощью ЦУ (просмотре видеоконтента и цифровых играх) согласуются с результатами исследования Г.У. Солдатовой и О.И. Теславской (Солдатова, Теславская, 2019, с. 17). Однако важно обратить внимание на то, что процент детей, заинтересованных цифровыми играми, за последние годы существенно вырос: в исследовании 2019 года было установлено, что чуть меньше половины младших школьников (44 %) были увлечены цифровыми играми, тогда как наше исследование показало, что данный вид деятельности популярен среди современных первоклассников практически наравне с просмотром видеоконтента (95,5 %). Одновременно с этим опрос родителей младших школьников, проведенный в 2023 году, продемонстрировал, что для игр ЦУ используют 58,9 % детей, что свидетельствует, скорее, не об объективной картине, а о некоторой социальной желательности родительских ответов. Это еще раз подтверждает необходимость проведения интервьюирования самих детей с целью более достоверного изучения особенностей использования ЦУ младшими школьниками.

СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ ЦИФРОВОЙ АКТИВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Анализ ответов первоклассников показал, что в цифровые игры дети чаще всего играют с друзьями и сиблингами, а смотрят видеоконтент — с сиблингами. При этом только 32,0 % детей отмечали, что смотрят видео с родителями, а в цифровые игры с ними играют только 7,3 % первоклассников. Данные результаты несколько отличаются от результатов проведенного ранее исследования на российской выборке, где 62 % родителей младших школьников рассказывали о совместном использовании ЦУ (Солдатова, Теславская, 2019, с. 21). Такие расхождения показывают, что стратегии родительской медиации могут сильно варьироваться в зависимости от вида деятельности с помощью ЦУ.

Впечатлениями от цифровых игр и просмотра видео первоклассники также чаще всего делятся с друзьями (62,9 % и 57,9 % соответственно) и с сиблингами (39,7 % и 30,0 % соответственно). Родители и в этом случае находятся только на третьем месте: впечатлениями от цифровых игр с ними делятся 22,1 % первоклассников, а от просмотра видео — 34,7 % детей.

Важно отметить, что, сообщая о партнерах по цифровым играм, 18,7 % первоклассников отмечали, что играют в цифровые игры по сети с незнакомцами. Ранее подобный тип видеоигр, которые предполагают социальное взаимодействие, чаще рассматривали в контексте изучения цифровой активности подростков (Солдатова, Теславская, 2019, с. 18). Сейчас же мы видим, что такими играми и общением заняты также первоклассники, что, безусловно, несет существенные риски для их безопасности в связи с общением с незнакомыми людьми (Медведева, 2020, с.124).

Таким образом, результаты исследования показывают, что при изучении *активной медиации* цифровой активности младших школьников важно анализировать не только родительские стратегии, но и то, какую роль в этом играют сиблинги и друзья. Однако данный аспект изучен пока недостаточно. Как подчеркивают Джон Дэвис и Дуглас Джентайл (Davies & Gentile, 2012), на выбор предпочитаемого младшими школьниками контента начинают большее влияние оказывать сверстники, тогда как родителям становится сложнее это контролировать. В исследовании Майален Гармендиа и ее коллег (Garmendia et al., 2012) было отмечено, что родители в Эстонии предпочитают делегировать посредничество цифровой медиации старшим детям.

СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ

Анализ вопросов, которые дают представление о наличии правил и ограничений в использовании детьми ЦУ, показал, что они имеются примерно у половины первоклассников. Так, 60 % первоклассников рассказали о правилах относительно цифровых игр; что же касается просмотра видеоконтента, только 45.5 % детей отметили, что правила в их семьях существуют. Однако, в ответ на отдельный уточняющий вопрос, есть ли видео, которые им нельзя смотреть, 67.5 % первоклассников рассказали о том, какие видео родители запрещают им смотреть. Данный результат показывает, что правила и ограничения, устанавливаемые родителями, различаются в зависимости от вида деятельности: в случае с цифровыми играми меньше запретов в отношении их содержания, но больше связаны со временем, а в отношении просмотра видеоконтента — больше запретов связано именно с их тематикой и содержанием.

Таким образом, родители более половины первоклассников используют *правила и ограничения* при медиации взаимодействия их детей

младшего школьного возраста с ЦУ, что согласуется с полученными ранее результатами на российской выборке (Солдатов, Теславская, 2019, р. 20). Это свидетельствует о сохранении популярности данной стратегии среди современных родителей.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Еще одна тенденция, которая прослеживается при анализе стратегий родительской медиации, связана с большой самостоятельностью детей при решении задач, связанных с ЦУ. Было установлено, что чаще всего первоклассники устанавливают игры себе сами (63.9 %), тогда как только у трети первоклассников это делают родители (35,1 %). Этот результат позволяет предположить, что большинство родителей, скорее, используют стратегии *мониторинга*, а не контроля цифровой активности первоклассников.

Когда же первоклассникам что-то непонятно в игре, либо при просмотре видео, они также чаще пытаются разобраться сами (48.4 %), чем обращаться к кому-то за помощью (37.9 %). Отметим, что анализ ответов детей о том, как именно они сами пытаются решить возникающие трудности, говорит о достаточно низком уровне их компетентности (пробуют просто выключить/перезагрузить видео или игру, или же переключить на другое). Это показывает необходимость более активного просвещения и повышения цифровой грамотности первоклассников.

В случае трудностей первоклассники все же идут за помощью, в первую очередь, к родителям: если что-то непонятно при просмотре видео, к ним обращаются 75.0 %, к сиблингам — 23.2 %, к друзьям — 10.7 % детей, а в случае возникновения трудностей при цифровой игре к родителям обращаются 44.0 %, к сиблингам — 40.0 %, к друзьям — 24.0 %. Данные результаты подтверждают отмеченную выше тенденцию: в случае видеоконтента дети чаще обсуждают его и обращаются за помощью к родителям, тогда как в случае цифровых игр — чуть чаще к сиблингам и друзьям. Вероятно, родители являются более компетентными в вопросах взаимодействия с видеоконтентом, тогда как друзья и сиблинги — в вопросах цифровых игр. Другое возможное объяснение может заключаться в том, что родители более негативно относятся к цифровым играм, считая их вредной/бесполезной деятельностью и больше поощряя просмотр видео.

При этом только 5,0 % первоклассников сказали, что обратятся за помощью, если посмотрели что-то неприятное или пугающее, тогда как остальные дети в подобной ситуации пытались справиться со своими переживаниями самостоятельно. Анализ реакций первоклассников, большинство из которых весьма незрелы и не эффективны (пытаются закрыть лицо руками, обнять мягкую игрушку), показывает, что родители не обсуждали с ними стратегии поведения при столкновении с такими цифровыми рисками.

В связи с этим выскажем предположение, что большинство родителей в большей степени применяют стратегии *мониторинга*, а не контроля или активной помощи в цифровой активности первоклассников. Низкий уровень компетентности первоклассников в решении возможных трудностей при использовании ЦУ показывает необходимость освоения родителями первоклассников такой стратегии как *обеспечение безопасности*, чтобы защитить детей от цифровых рисков.

Различия цифровой активности мальчиков и девочек

Анализ половых различий позволил составить представление об особенностях использования ЦУ современными мальчиками и девочками в первом классе. Так, современные первоклассницы чаще используют ЦУ для съемки фото и видео, чем мальчики. Они чаще, чем мальчики, играют в цифровые игры только одни, им значимо чаще, чем мальчикам, помогают устанавливать игры сиблинги. При этом девочки значимо чаще делятся впечатлениями от просмотренных видео с родителями, чем мальчики. Мальчики же в первом классе облают большей самостоятельностью во взаимодействии с ЦУ: они чаще, чем девочки, сами устанавливают/скачивают цифровые игры; предпринимают самостоятельные попытки что-то исправить, когда сталкиваются с трудностями в цифровой игре. Мальчики значимо чаще, чем девочки, говорили о том, что обращались за помощью к друзьям, когда что-то не получается в цифровой игре.

Данные результаты говорят о некоторой меньшей самостоятельности девочек по сравнению с мальчиками и более активной цифровой медиации при использовании ими ЦУ со стороны семьи, что отчасти согласуется с результатами предыдущих исследований (Talves & Kalmus, 2015; Wang et al., 2023). При этом мы не выявили различий в том, кому родители ставят больше ограничений или правил в отношении ЦУ, как было показано в исследовании

Айербе и коллег (Aierbe et al., 2019) в отношении мальчиков. Полученные результаты подтверждают и дополняют выводы о наличии половых различий в использовании детьми ЦУ (Спаская и др., 2023; Wang et al., 2023), подчеркивая необходимость учета пола при изучении как особенностей использования младшими школьниками ЦУ, так и родительской медиации данного процесса.

* * *

В целом проведенное исследование позволило расширить теоретические представления об особенностях медиации цифровой активности современных младших школьников, где важно учитывать не только роль родителей, но и сиблингов, а также сверстников. Кроме того, полученные результаты позволяют сформулировать несколько практических рекомендаций для родителей современных первоклассников. Во-первых, необходимо активное просвещение детей о возможных цифровых рисках, связанных с деятельностью в Интернете, и эффективных способах совладания с ними. Во-вторых, несмотря на кажущуюся скорость освоения первоклассниками ЦУ и их самостоятельность, родителям важно обучать их цифровой грамотности, что предполагает знакомство с различными компьютерными программами и способами использования ЦУ. В-третьих, родителям желательно учитывать возрастающую роль сиблингов и сверстников в медиации цифровой активности первоклассников, стараясь быть в курсе того, что дети совместно делают с помощью ЦУ. Анализ половых различий показал, что особое внимание важно проявить родителям мальчиков, поскольку они склонны к большей самостоятельности в выборе потребляемого контента и решении возникающих трудностей с помощью друзей, а не родителей.

ОГРАНИЧЕНИЯ

В данной статье мы не учитывали множество факторов, влияющих на стратегии родительской медиации, связанных с особенностями самих родителей, таких как их возраст и степень владения ЦУ, социоэкономический статус и уровень образования, их установки по отношению к цифровым устройствам и др. (Руднова и др., 2023; Wang et al., 2023). Мы, однако, хотели взглянуть на ситуацию взаимодействия современных первоклассников с ЦУ в целом, а не изучать особенности родительской медиации в зависимости от различных факторов.

Отметим, что особенности использования ЦУ детьми из разных регионов России (Москвы и Республики Саха (Якутии)) мы не интерпретировали, т. к. анализ данных различий представляется отдельной задачей, требующей дополнительного углубленного анализа социокультурных особенностей обоих регионов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наиболее употребляемой стратегией родительской медиации цифровой активности первоклассников является использование ограничений и правил (их применяют более половины родителей). При этом родителям младших школьников необходимо использовать такую стратегию медиации, как *обеспечение безопасности*, которая подразумевает, что родители говорят с детьми о том, как надлежит вести себя в сети, дают советы и учат правильному поведению в случае столкновения с трудностями и угрозами: это помогает защитить детей от цифровых рисков. В случае с младшими школьниками существенно знание о том, как поступать при столкновении с неприятным или пугающим контентом, как и о рисках, связанных с взаимодействием в рамках сетевых игр с незнакомыми людьми.

Перспективным итогом реализованного нами исследования являются полученные данные о значимой роли сверстников и сиблингов в стратегиях поддержки цифровой активности первоклассников: современные дети достаточно часто обращаются к сиблингам или друзьям за помощью в случае возникновения трудностей в цифровых играх, а также активно делятся с друзьями впечатлениями об увиденном контенте или пережитом в цифровых играх. При этом родители участвуют в активной медиации только у трети или половины первоклассников в зависимости от вида деятельности с помощью ЦУ. Данный результат показывает ученым и практикующим специалистам, занимающимися изучением медиации, что важно изучать не только стратегии родительской медиации, но и роль сиблингов и друзей в использовании ЦУ младшими школьниками.

Наконец, проведенное исследование выявило различия в использовании ЦУ мальчиками и девочками, что показывает значимость учета пола при составлении рекомендаций и проведении профилактической и просветительской работы с младшими школьниками.

REFERENCES

1. Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2019). Video games, parental mediation and gender socialization. *Digital Education Review*, (36), 100–116. <https://doi.org/10.1344/DER.2019.36.100-116>
2. Barr, R., Kirkorian, H., Coyne, S., & Radesky, J.S. (2024). *Early childhood and digital media*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781108885751>
3. Belova, E.S., & Shumakova, N.B. (2024). Igrovoe vzaimodeystvie starshego doshkol'nika s roditelyami kak resurs razvivayushchey mikrosredy v usloviyakh tsifrovizatsii [Playful interaction of senior preschoolers with parents as a resource of the developing microenvironment in the context of digitalization]. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie*, 18 (4), 24–36. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-24-36>, <https://elibrary.ru/dotqxq>
4. Beyens, I., Valkenburg, P., & Piotrowski, J. (2018). Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood. *Human Communication Research*, 45 (2), 226–250. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqy016>
5. Brito, R., & Dias, P. (2019) Technologies and children up to 8 years old: What changes in one year? *Observatorio (OBS*)*, 13 (2), 068–086. <https://doi.org/10.15847/obsOBS13220191366>
6. Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., & Almazova, O.V. (2023). How does joint media engagement affect the development of executive functions in 5- to -7 year-old children? *Psychology in Russia: State of the Art*, 16 (4), 109–127. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0407>
7. Chakravarty, R., Jagota, G., & Sahoo, S. (2023). Impact of online dating on the adolescent population: A brief review of the literature with special reference to the Indian scenario. *Consortium Psychiatricum*, 4 (3), 65–70. <https://doi.org/10.17816/CP222>
8. Chaudron, S., di Gioia, R., & Gemo, M. (2017). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/294383>
9. Chichinina, E.A., Bukhalenkova, D.A., Chursina, A.V., & Boldyreva, A.Ya. (2023). Oso-bennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv sovremennymi mal'chikami i devochkami 6-7 let [Sex differences in media use in 6-7-year-old children]. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya*, 15 (3), 38–51. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150303>, <https://elibrary.ru/qqpgje>
10. Collier, K.M., Coyne, S.M., Rasmussen, E.E., Hawkins, A.J., Padilla-Walker, L.M., Erickson, S.E., & Memmott-Elison, M.K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52 (5), 798–812. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000108>
11. Condeza, R., Herrada-Hidalgo, N., & Barros-Friz, C. (2019). New parental mediation roles: parents' perceptions of their children's relationship with multiple screens.

El Profesional de la Información (EPI), 28 (4), 1699–2407. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.02>

12. Davies, J.J., & Gentile, D.A. (2012). Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 61 (3), 410–425. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x>
13. Denisenkova, N.S., & Taruntaev, P.I. (2022). Rol' vzroslogo v ispol'zovanii rebenkom tsifrovyykh ustroystv [The role of adults in a child's use of digital devices]. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya*, 11 (2), 59–67. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110205>
14. Denisenkova, N.S., & Taruntaev, P.I. (2023). Vzaimosvyaz' detsko-roditel'skikh otnosheniy i ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv starshimi doshkol'nikami [The relationship between parent-child relationships and the use of digital devices by older preschoolers]. *Social Psychology and Society*, 14 (3), 31–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303>, <https://elibrary.ru/ukgcvd>
15. Dias, P. Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Gioia, R. & Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers to 'Scaffolders'. *Global Studies of Childhood*, 6 (4), 414–427. <https://doi.org/10.1177/2043610616676024>
16. Fardouly, J., Magson, N.R., Johnco, C. J., Oar, E.L., & Rapee, R.M. (2018). Parental control of the time preadolescents spend on social media: Links with preadolescents' social media appearance comparisons and mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1456–1468. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0870-1>
17. Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. Á. (2012). The effectiveness of parental mediation. In S. Livingstone, L. Haddon, & A. Görzig (Eds.), *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 231–244). Bristol University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgt5z.23>
18. Goh, W.W.L., Bay, S., & Chen, V.H.H. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules. *Telematics and Informatics*, 32, 787–795. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2015.04.002>
19. Hiniker, A., Lee, B., Kientz, J.A., & Radesky, J.S. (2018). Let's play! Digital and analog play patterns between preschoolers and parents. In R. Mandryk, & M. Hancock (Eds.), *Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–13). ACM SIGCHI. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174233>
20. Hinkley T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L.A., Pigeot, I., Pohlabeln, H., Reisch, L.A., Russo, P., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Williams, G., de Henauw, S., & de Bourdeaudhuij, I. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168 (5), 485–492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>

21. Kalmus, V., & Roosalu, T. (2022). Parental mediation of EU kids' internet use revisited: Looking for a complex model of cross-national differences. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 7 (1), 55–66. http://dx.doi.org/10.1386/mcp.7.1.55_3
22. Kashirskaya, I.K. (2023). Attitudes toward altruism or selfishness among boys and girls depending upon virtual or real communication preferences. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 3 (1-2), 81–92. <http://dx.doi.org/10.11621/nicep.2023.0405>
23. Klopotova, E.E., Smirnova, S.Yu., Rubtsova, O.V., & Sorokova, M.G. (2022). Dostupnost' tsifrovyykh ustroystv detyam doshkol'nogo vozrasta: razlichiya v roditel'skikh pozitsiyakh [Accessibility of digital devices to preschool children: Differences in parents' positions]. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30 (2), 109–125. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300207>, <https://elibrary.ru/drddkbr>
24. Kurgansky, A.M., Guryanova, M.P., & Khramtsov, P.I. (2023). Meditsinskie i sotsial'no-pedagogicheskie riski ispol'zovaniya det'mi mladshogo shkol'nogo vozrasta tsifrovyykh ustroystv: empiricheskoe issledovanie [Medical and socio-pedagogical risks of using digital devices by primary school children: an empirical study]. *Vestnik Rossiyskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika*, 20 (3), 501–525. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-501-525>, <https://elibrary.ru/bqfwmw>
25. Lim, S.S. (2016). Through the tablet glass: Transcendent parenting in an era of mobile media and cloud computing. *Journal of Children and Media*, 10 (1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121896>
26. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E.J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G.A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67 (1), 82–105. <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12277>
27. Luchinkina, A.I., Yudeeva, T.V., Zhikhareva, L.V., Luchinkina, I.S., & Andreyev A.S. (2024). Podrostkovyie devyatsii v setevom soobshchestve [Adolescent deviance in online communities]. *Russian Psychological Journal*, 21 (4), 34–44. (In Russ.) <https://doi.org/10.21702/zdz9bs08>, <https://elibrary.ru/sloebh>
28. Lwin, M.O., Stanaland, A.J.S., Miyazaki, A.D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84 (2), 205–217. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2008.04.004>
29. Martins, N., Matthews, N.L., & Ratan, R.A. (2015). Playing by the rules: Parental mediation of video game play. *Journal of Family Issues*, 38 (9), 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0192513X15613822>
30. Medvedeva, A.S. (2020). Reaktsii detey i podrostkoy na seksual'nyy onlayn grumming [Reactions of children and adolescents to sexual online grooming]. *Psychology*

and Law, 10 (1), 123–132. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100111>, <https://elibrary.ru/wqhfxx>

31. Nikken, P. (2017). Parental mediation of media. In P. Rössler, C.A. Hoffner, L. van Zoonen (Eds.), *The international Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1–16). Hoboken, NY, USA: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0204>
32. Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31 (2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
33. Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
34. Pecherskaya, E.P. & Merkulova, D.Yu. (2013). Doshkol'niki v seti internet [Preschool age children and internet]. *Teoriya i Praktika Obshchestvennogo Razvitiya*, (10), 76–77. (In Russ.)
35. Rudnova, N.A., Kornienko, D.S., Volkova, E.N., & Isaeva, O.M. (2023). Tsifrovaya roditel'skaya mediatsiya i ee svyaz' s pokazatelyami psikhologicheskogo blagopoluchiya detei shkol'nogo vozrasta [Parental digital mediation and its association with the psychological well-being in school-age children]. *Nauka Televideniya—The Art and Science of Television*, 19 (1), 175–198. (In Russ.) <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198>, <https://elibrary.ru/rbdzww>
36. Schmuck, D. (2021). Following social media influencers in early adolescence: Fear of missing out, social well-being and supportive communication with parents. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 26 (5), 245–264. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmab008>
37. Shumakova N.B., & Nurieva G.R. (2024). Osobennosti predstavleniy odarennykh podrostkov o cheloveke tsifrovogo obshchestva [Features of gifted teenagers' representations of a person in a digital society]. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya*, 17 (4), 9–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/TEP-24-31>, <https://elibrary.ru/krmjub>
38. Smirnova, E.O., Smirnova, S.Yu., & Sheina, E.G. (2019). Roditel'skie strategii v ispol'zovanii det'mi tsifrovyykh tekhnologii [Parents' strategies to use of digital technology by children]. *Sovremennaya Zarubezhnaya Psikhologiya*, 8 (4), 79–87. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080408>, <https://elibrary.ru/lwyzqb>
39. Smirnova, S.Yu., Klopotova, E.E., Rubtsova, O.V., & Sorokova, M.G. (2022). Osobenosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo vozrasta: novyy sotsiokul'turnyy kontekst [Features of preschoolers' use of digital media: New socio-cultural context]. *Social Psychology and Society*, 13 (2), 177–193. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>, <https://elibrary.ru/xwkgau>
40. Smith, E.E. (2012). The digital native debate in higher education: A comparative analysis of recent literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38 (3), 1–18. <https://doi.org/10.21432/t2f302>

41. Soldatova, G.U. (Ed.) (2017). *Poleznyy i bezopasnyy internet: Pravila bezopasnogo ispol'zovaniya interneta dlya detey mladshego shkol'nogo vozrasta* [Useful and safe internet: Rules for safe internet use for primary school children]. Moscow: Federal Institute for Education Development. (In Russ.)
42. Soldatova, G.U., & Teslavskaya, O.I. (2019). Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologiy v sem'yakh s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Using digital technology in families with children of preschool and primary school]. *Natsional'nyy Psikhologicheskyy Zhurnal*, 4 (4), 12–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0402>, <https://elibrary.ru/uyglqx>
43. Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., & Ilyukhina, S.N. (2024a). Metamorfozy identichnosti cheloveka dostroennogo: ot tsifrovogo donora k tsifrovomu kentavru [Metamorphosis of the identity of the human completed: from digital donor to digital centaur]. *Social Psychology and Society*, 15 (4), 40–57. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/sps.2024150404>, <https://elibrary.ru/dddlsg>
44. Soldatova, G.U., Chigarkova, S.V., & Ilyukhina, S.N. (2024b). Tekhnologicheski rasshirennaya lichnost': razrabotka i aprobatsiya shkaly samoupravleniya tsifrovoy povsednevnyost'yu [Digital extended personality: Development and testing of a digital daily life self-management scale]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 47 (2), 175–200. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>, <https://elibrary.ru/hdxghe>
45. Spasskaya, E.B., Proekt, Yu.L., & Ivanushkina, N.O. (2023). Chto dumayut roditeli o znachenii mobil'nykh ustroystv v obuchenii ikh detey: rol' ustanovok i roditel'skoy mediatsii [What do parents think about the implication of mobile devices in the learning agency of their children: The role of attitudes and parental mediation]. *Psikhologiya Cheloveka v Obrazovanii*, 5 (4), 536–555. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-4-536-555>, <https://elibrary.ru/dfvshx>
46. Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents' internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004>
47. Talves, K., & Kalmus, V. (2015). Gendered mediation of children's internet use: A key-hole for looking into changing socialization practices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9 (1), Article 4. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-4>
48. Taywade, A., & Khubalkar, R. (2019). Gender differences in smartphone usage patterns of adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 7 (4), 509–515. <http://dx.doi.org/10.25215/0704.060>
49. Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., Kalimullin, A.M., Oshchepkova, E.S., Shatskaya, A.N., & Zinchenko Yu.P. (2024). Tsifrovye ustroystva v zhizni sovremennykh doshkol'nikov [Digital devices in life of modern preschoolers]. *Nauka Televideniya—The Art and Science of Television*, 20 (1), 171–215. (In Russ.) <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>, <https://elibrary.ru/wtquqi>

50. Wang, M., Lwin, M.O., Cayabyab, Y.M.T.M., Hou, G., & You, Z. (2023). A meta-analysis of factors predicting parental mediation of children's media use based on studies published between 1992–2019. *Journal of Child and Family Studies*, 32 (5), 1249–1260. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02459-y>
51. Yaroshevskaya, S.V., & Sysoeva, T.A. (2023). Smartfony v shkol'noy povsednevnosti podrostkov: issledovanie pri pomoshchi vklyuchennogo nablyudeniya [Smartphones in everyday school life of adolescents: Participant observation study]. *Natsional'nyy Psikhologicheskii Zhurnal*, 18 (4), 177–187. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0415>, <https://elibrary.ru/ameybp>

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, Е.С., Шумакова Н.Б. (2024). Игровое взаимодействие старшего дошкольника с родителями как ресурс развивающей микросреды в условиях цифровизации. *Современное дошкольное образование*, 18 (4), 24–36. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-24-36>, <https://elibrary.ru/dotxqn>
2. Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Чичина, Е.А., Калимуллин, А.М., Ощепкова, Е.С., Шатская, А.Н., Зинченко, Ю.П. (2024). Цифровые устройства в жизни современных дошкольников. *Наука телевидения*, 20 (1), 171–215. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2024-20.1-171-215>, <https://elibrary.ru/wtquqi>
3. Денисенкова, Н.С., Тарунтаев, П.И. (2022). Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств. *Современная зарубежная психология*, 11 (2), 59–67. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110205>
4. Денисенкова, Н.С., Тарунтаев, П.И. (2023). Взаимосвязь детско-родительских отношений и использования цифровых устройств старшими дошкольниками. *Социальная психология и общество*, 14 (3), 31–45. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140303>, <https://elibrary.ru/ukgvcd>
5. Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю., Рубцова, О.В., Сорокова, М.Г. (2022). Доступность цифровых устройств детям дошкольного возраста: различия в родительских позициях. *Консультативная психология и психотерапия*, 30 (2), 109–125. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300207>, <https://elibrary.ru/drdrkbr>
6. Курганский, А.М., Гурьянова, М.П., Храмцов, П.И. (2023). Медицинские и социально-педагогические риски использования детьми младшего школьного возраста цифровых устройств: эмпирическое исследование. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20 (3), 501–525. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-501-525>, <https://elibrary.ru/bqfwmw>

7. Лучинкина, А.И., Юдеева, Т.В., Жихарева, Л.В., Лучинкина, И.С., Андреев А.С. (2024). Подростковые девиации в сетевом сообществе. Российский психологический журнал, 21(4), 34–44. <https://doi.org/10.21702/zdz9bs08>
8. Медведева, А.С. (2020). Реакции детей и подростков на сексуальный онлайн груминг. Психология и право, 10 (1), 123–132. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100111>, <https://elibrary.ru/wqhfx>
9. Печерская, Э.П., Меркулова, Д.Ю. (2013). Дошкольники в сети интернет. *Теория и практика общественного развития*, 10, 76–77.
10. Солдатова, Г.У. (сост.) (2017). Полезный и безопасный интернет. Правила безопасного использования интернета для детей младшего школьного возраста: практическое пособие. М.: Федеральный институт развития образования, 64 с.
11. Руднова, Н.А., Корниенко, Д.С., Волкова, Е.Н., Исаева, О.М. (2023). Цифровая родительская медиация и ее связь с показателями психологического благополучия детей школьного возраста. Наука телевидения, 19 (1), 175–198. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198>, <https://elibrary.ru/rbduzw>
12. Смирнова, Е.О., Смирнова, С.Ю., Шеина, Е.Г. (2019). Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий. Современная зарубежная психология, 8 (4), 79–87. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080408>, <https://elibrary.ru/lwyzqb>
13. Смирнова, С.Ю., Клопотова, Е.Е., Рубцова, О.В., Сорокова, М.Г. (2022). Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст. Социальная психология и общество, 13 (2), 177–193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>, <https://elibrary.ru/xwgkau>
14. Солдатова, Г.У., Теславская, О.И. (2019). Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Национальный психологический журнал, 4 (4), 12–27. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0402>, <https://elibrary.ru/uyglqx>
15. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024a). Метаморфозы идентичности человека достроенного: от цифрового донора к цифровому кентавру. Социальная психология и общество, 15 (4), 40–57. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150404>, <https://elibrary.ru/dddlsg>
16. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. (2024b). Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 47 (2), 175–200. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-20>, <https://elibrary.ru/hdxghe>
17. Спасская, Е.Б., Проект, Ю.Л., Иванушкина, Н.О. (2023). Что думают родители о значении мобильных устройств в обучении их детей: роль установок и родительской медиации. Психология человека в образовании, 5 (4), 536–555. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-4-536-555>, <https://elibrary.ru/dfvshx>

18. Чичина, Е.А., Бухаленкова, Д.А., Чурсина, А.В., Болдырева, А.Я. (2023). Особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками 6-7 лет. Психолого-педагогические исследования, 15 (3), 38–51. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150303>, <https://elibrary.ru/qqpgje>
19. Шумакова Н.Б., Нуриева Г.Р. (2024). Особенности представлений одаренных подростков о человеке цифрового общества. Теоретическая и экспериментальная психология, 17 (4), 9–28. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-31>, <https://elibrary.ru/krmjub>
20. Ярошевская, С.В., Сысоева, Т.А. (2023). Смартфоны в школьной повседневности подростков: исследование при помощи включенного наблюдения. Национальный психологический журнал, 18 (4), 177–187. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0415>, <https://elibrary.ru/ztvecf>
21. Aierbe, A., Oregui, E., & Bartau, I. (2019). Video games, parental mediation and gender socialization. *Digital Education Review*, (36), 100–116. <https://doi.org/10.1344/DER.2019.36.100-116>
22. Barr, R., Kirkorian, H., Coyne, S., & Radesky, J.S. (2024). *Early childhood and digital media*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781108885751>
23. Beyens, I., Valkenburg, P., & Piotrowski, J. (2018). Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood. *Human Communication Research*, 45 (2), 226–250. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqy016>
24. Brito, R., & Dias, P. (2019) Technologies and children up to 8 years old: What changes in one year? *Observatorio (OBS*)*, 13 (2), 068–086. <https://doi.org/10.15847/obsOBS13220191366>
25. Bukhalenkova, D.A., Chichinina, E.A., & Almazova, O.V. (2023). How does joint media engagement affect the development of executive functions in 5- to -7 year-old children? *Psychology in Russia: State of the Art*, 16 (4), 109–127. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0407>
26. Chakravarty, R., Jagota, G., & Sahoo, S. (2023). Impact of online dating on the adolescent population: A brief review of the literature with special reference to the Indian scenario. *Consortium Psychiatricum*, 4 (3), 65–70. <https://doi.org/10.17816/CP222>
27. Chaudron, S., di Gioia, R., & Gemo, M. (2017). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/294383>
28. Collier, K.M., Coyne, S.M., Rasmussen, E.E., Hawkins, A.J., Padilla-Walker, L.M., Erickson, S.E., & Memmott-Elison, M.K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52 (5), 798–812. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000108>

29. Condeza, R., Herrada-Hidalgo, N., & Barros-Friz, C. (2019). New parental mediation roles: parents' perceptions of their children's relationship with multiple screens. *El Profesional de la Información (EPI)*, 28 (4), 1699–2407. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.02>
30. Davies, J.J., & Gentile, D.A. (2012). Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 61 (3), 410–425. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x>
31. Dias, P. Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Gioia, R. & Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers to 'Scaffolders.' *Global Studies of Childhood*, 6 (4), 414–427. <https://doi.org/10.1177/2043610616676024>
32. Fardouly, J., Magson, N.R., Johnco, C. J., Oar, E.L., & Rapee, R.M. (2018). Parental control of the time preadolescents spend on social media: Links with preadolescents' social media appearance comparisons and mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1456–1468. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0870-1>
33. Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. Á. (2012). The effectiveness of parental mediation. In S. Livingstone, L. Haddon, & A. Görzig (Eds.), *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 231–244). Bristol University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgt5z.23>
34. Goh, W.W.L, Bay, S., & Chen, V.H.H. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules. *Telematics and Informatics*, 32, 787–795. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2015.04.002>
35. Hiniker, A., Lee, B., Kientz, J.A., & Radesky, J.S. (2018). Let's play! Digital and analog play patterns between preschoolers and parents. In R. Mandryk, & M. Hancock (Eds.), *Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1–13). ACM SIGCHI. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174233>
36. Hinkley T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L.A., Pigeot, I., Pohlabein, H., Reisch, L.A., Russo, P., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Williams, G., de Henauw, S., & de Bourdeaudhuij, I. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168 (5), 485–492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>
37. Kalmus, V., & Roosalu, T. (2022). Parental mediation of EU kids' internet use revisited: Looking for a complex model of cross-national differences. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 7 (1), 55–66. http://dx.doi.org/10.1386/mcp.7.1.55_3
38. Kashirskaya, I.K. (2023). Attitudes toward altruism or selfishness among boys and girls depending upon virtual or real communication preferences. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 3 (1-2), 81–92. <http://dx.doi.org/10.11621/nicep.2023.0405>

39. Lim, S.S. (2016). Through the tablet glass: Transcendent parenting in an era of mobile media and cloud computing. *Journal of Children and Media*, 10 (1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1121896>
40. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E.J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G.A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67 (1), 82–105. <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12277>
41. Lwin, M.O., Stanaland, A.J.S., Miyazaki, A.D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84 (2), 205–217. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2008.04.004>
42. Martins, N., Matthews, N.L., & Ratan, R.A. (2015). Playing by the rules: Parental mediation of video game play. *Journal of Family Issues*, 38 (9), 1215–1238. <https://doi.org/10.1177/0192513X15613822>
43. Nikken, P. (2017). Parental mediation of media. In P. Rössler, C.A. Hoffner, L. van Zoonen (Eds.), *The international Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1–16). Hoboken, NY, USA: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0204>
44. Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31 (2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
45. Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
46. Schmuck, D. (2021). Following social media influencers in early adolescence: Fear of missing out, social well-being and supportive communication with parents. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 26 (5), 245–264. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac008>
47. Smith, E.E. (2012). The digital native debate in higher education: A comparative analysis of recent literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38 (3), 1–18. <https://doi.org/10.21432/t2f302>
48. Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents' internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004>
49. Talves, K., & Kalmus, V. (2015). Gendered mediation of children's internet use: A key-hole for looking into changing socialization practices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9 (1), Article 4. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-4>
50. Taywade, A., & Khubalkar, R. (2019). Gender differences in smartphone usage patterns of adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 7 (4), 509–515. <http://dx.doi.org/10.25215/0704.060>

51. Wang, M., Lwin, M.O., Cayabyab, Y.M.T.M., Hou, G., & You, Z. (2023). A meta-analysis of factors predicting parental mediation of children's media use based on studies published between 1992–2019. *Journal of Child and Family Studies*, 32 (5), 1249–1260. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02459-y>

Author's contribution

Olga Almazova provided overall supervision, performed the mathematical analysis, and contributed to the manuscript preparation.

Daria Bukhalenkova designed the research and contributed to the manuscript preparation.

Elena Chichinina was responsible for the research design.

All authors discussed the results and approved the final manuscript.

Авторский вклад

О.В. Алмазова — общее руководство, математический анализ и подготовка текста.

Д.А. Бухаленкова — разработка проблемы исследования и подготовка текста.

Е.А. Чичинина — разработка проблемы исследования.

Все авторы статьи участвовали в обсуждении полученных исследовательских результатов и подготовке итогового варианта текста.

ABOUT THE AUTHORS

OLGA V. ALMAZOVA

Cand. Sci. (Psychology),
Assistant Professor at the Department
of Developmental Psychology,
Moscow State University,
11/9, Mokhovaya, Moscow 125009, Russia

ResearcherID: S-1047-2016

ORCID: 0000-0001-8852-4076

e-mail: almaz.arg@gmail.com

DARIA A. BUKHALENKOVA

Cand. Sci. (Psychology),
Assistant Professor at the Department of Educational
Psychology and Pedagogy,
Faculty of Psychology,
Moscow State University,
11/9, Mokhovaya, Moscow 125009, Russia

ResearcherID: E-2725-2017

ORCID: 0000-0002-4523-1051

e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

ELENA A. CHICHININA

Junior Research Fellow at the Department
of Educational Psychology and Pedagogy,
Faculty of Psychology,
Moscow State University,
11/9, Mokhovaya, Moscow 125009, Russia

ResearcherID: AAZ-5968-2021

ORCID: 0000-0002-7220-9781

e-mail: alchichini@gmail.com

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ОЛЬГА ВИКТОРОВНА АЛМАЗОВА

кандидат психологических наук,
доцент кафедры возрастной психологии
факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9

ResearcherID: S-1047-2016

ORCID: 0000-0001-8852-4076

e-mail: almaz.arg@gmail.com

ДАРЬЯ АЛЕКСЕЕВНА БУХАЛЕНКОВА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
образования и педагогики факультета психологии МГУ
имени М.В. Ломоносова,
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9

ResearcherID: E-2725-2017

ORCID: 0000-0002-4523-1051

e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА ЧИЧИНИНА

младший научный сотрудник кафедры психологии
образования и педагогики факультета психологии МГУ
имени М.В. Ломоносова
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9

ResearcherID: AAZ-5968-2021

ORCID: 0000-0002-7220-9781

e-mail: alchichini@gmail.com