

# Психологическое содержание цифрового разрыва между российскими подростками и их родителями<sup>1</sup>

112

**Аннотация.** Анализируются некоторые психологические аспекты проявления цифрового разрыва между поколениями подростков и их родителей (в сфере знаний, умений, мотивации, эмоциональных переживаний и образа себя в Интернете), а также различные культурные формы передачи опыта и взаимодействия между поколениями в сфере использования цифровых технологий. Представлена часть результатов всероссийского исследования цифровой компетентности подростков и их родителей, проводившегося в 2013 г. Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. В исследовании участвовали 1203 подростка 12–17 лет из 45 регионов 8 федеральных округов РФ и 1209 родителей, имеющих детей того же возраста. Получены следующие эмпирические результаты: 1) префигуративная модель передачи опыта (от детей родителям) распространена так же, как и передача опыта от родителей детям (постфигуративная модель), и во многом «уступает» самостоятельному обучению и кофигуративной модели; 2) различия в цифровой компетентности между подростками и родителями проявляются в сфере умений и ответственности и в наибольшей степени проявляются при сопоставительном анализе сфер деятельности в Интернете; 3) несмотря на то, что общий паттерн изменений един и для подростков, и для взрослых, между ними выявлены различия в насыщенности эмоциональных переживаний в Интернете и степени изменения образа Я в виртуальной жизни по сравнению с жизнью реальной.

**Ключевые слова:** цифровой разрыв между поколениями, концепция М. Мид, деятельность в Интернете, цифровая компетентность подростков и их родителей, поколения X, Y, Z.

# И

нтерес к проблеме разрыва между поколениями в социологии и психологии восходит к трудам культурного антрополога Маргарет Мид (1988), выделившей в середине прошлого века три типа культур, соответственно ориентированных на прошлое, настоящее и будущее. Они задают различные системы межпоколенческих отношений: *постфигуративный* (передача опыта происходит преимущественно от старшего поколения к младшему), *кофигуративный* (опыт передается от сверстников к сверстникам) и *префигуративный* (передача опыта часто происходит от детей

к взрослым). Исследуя механизмы передачи опыта от поколения к поколению в странах мультиэтнической иммиграции, а также в Индии, Пакистане и новых государствах Африки, М. Мид обнаружила существенное усиление кофигуративной культуры по сравнению с постфигуративной. Кроме того, согласно концепции М. Мид, во второй половине XX в. зародилась префигуративная культура, которую она назвала новой культурной формой будущего. Анализируя за два десятилетия (1940–1960 гг.) изменения, преобразившие мир, от изобретения компьютера и первых шагов в космосе до осознания возможностей неограниченности

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта проведения научных исследований «Цифровое поколение России: пользовательская Интернет-активность и формирование личности», проект №12-06-00904.

источников энергии, М. Мид особо подчеркивает важность «объединения всех народов электронной коммуникативной сетью». Влияние всех этих факторов, по ее мнению, послужило тому, что у детей и молодых людей возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших поколений, поэтому они – главные эксперты по вопросам нового образа жизни (Мид, 1988).

Упомянув электронную коммуникативную сеть, М. Мид имела в виду повсеместное распространение радио и начало триумфального шествия телевидения. Отметим, что еще при жизни М. Мид американская научная сеть APRANET и электронная почта начали свое активное продвижение, объединяя сначала ученых, а потом и других людей не только в США, но и в других странах мира. М. Мид не дожила 13 лет до появления Интернета как всемирной паутины – всеохватывающей электронной инфокоммуникативной сети, которая еще более кардинально повлияла на усиление различий в образе жизни между поколениями. Но она успела прозорливо предсказать новую тенденцию в изменении культурных форм передачи опыта между поколениями под влиянием научных и технологических изменений.

Идеи возникновения новых культурных форм, или моделей, передачи опыта между поколениями и важности понимания разрыва между ними, высказанные практически полвека назад, оказались вновь востребованными не только в ситуации увеличения числа мигрантов в мире, но и под воздействием на жителей Земли стремительно меняющихся информационных технологий. Исследуя механизмы передачи опыта между поколениями в иммигрантских семьях в процессе адаптации к иной культуре, М. Мид обозначила новое измерение миграции – миграцию не в пространстве, а во времени. Этот тезис сегодня звучит особенно актуально. В ситуации, когда одной из важнейших характеристик информационного общества становится все возрастающий темп изменений, как раз и происходит скачок во времени: новое поколение уже рождается в измененной реальности, а старшие поколения не успевают полностью ее познать и принять. В цифровом мире

Три типа культур, соответственно ориентированных на прошлое, настоящее и будущее задают различные системы межпоколенческих отношений: постфигуративный (передача опыта происходит преимущественно от старшего поколения к младшему), кофигуративный (опыт передается от сверстников к сверстникам) и префигуративный (передача опыта часто происходит от детей к взрослым).

скорость процессоров удваивается каждый год, подстегивая разработку нового программного обеспечения, – это неизбежно приводит к тому, что знания и умения старшего поколения в данной сфере быстро теряют свою актуальность. Если еще веком раньше родители могли выступить наставниками практически по всем жизненным вопросам и в лучших своих примерах являлись для детей источником вечных истин, то в настоящее время мир меняется столь быстро, что опыт старшего поколения оказывается в некоторых жизненных сферах малоприменимым для младших.

Метафорически говоря, в цифровом мире новое поколение имеет больше всего оснований сказать старшим: «Нам нечему у вас учиться, ведь вы никогда не были в нашем положении». Именно антропологический подход с глобалистскими мотивами лежит в основе одного из широко известных взглядов на разделение современных поколений: детей – «цифровых аборигенов», владеющих особыми тайнами «цифровой» культуры, и взрослых – «цифровых иммигрантов». Эти понятия, продолжающие оставаться сегодня широко популярными, ввел еще в 2001 г. ученый, просветитель и педагог Марк Пренски (Prensky, 2001). Исходя из этого можно предположить, что префигуративная модель передачи опыта в сфере цифровых технологий (от детей к родителям) должна занимать все более ведущие позиции и может выступать одним из индикаторов цифрового разрыва (digital divide) между поколениями. Иными словами, родители не «успевают» за развитием технологий и не могут помочь своим детям, а те осваивают Интернет стихийно и самостоятельно. Как результат, зачастую родители учатся у своих детей, а не наоборот, и дети остаются без помощи взрослых в Интернете. Житейская практика освоения детьми



об авторе



*Г.У. Солдатова, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, главный научный сотрудник Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФИРО, ведущий научный сотрудник Института социализации и образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук*



об авторе



*Е.И. Расказова, доцент факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, научный сотрудник отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья РАМН, кандидат психологических наук*

компьютеров и Интернета, казалось бы, свидетельствует в пользу этого мнения. Некоторые эмпирические данные также говорят об этом.

В рамках психологического дискурса проблема межпоколенческого разрыва приобретает новое звучание в связи с исследованиями использования Интернета детьми и подростками (Livingstone, Haddon, 2009). На фоне неуклонно снижающегося возраста «цифровой инициации» и растущей интенсивности пользования Интернетом четко очерчивается «оборотная» сторона этих изменений, особенно характерная для стран, в которых Интернет интенсивно распространяется последние 8–10 лет. Это касается и России, где к типичным «проблемным» областям относятся недостаточность знаний, умений и навыков при иллюзии грамотности и безопасности (Солдатова и др., 2013), некритичное отношение к информации (How technology..., 2009), частое столкновение с рисками и угрозами Сети (Солдатова, Зотова, 2011а,б; Солдатова, Лебешева, 2011), трудности совладания с ними (Soldatova, Zotova, 2013). Ключом к решению проблемы кажется обеспечение помощи со стороны взрослых – учителей, родителей, специалистов. Однако немногочисленные эмпирические исследования по данной теме (Livingstone, Helsper, 2008; Livingstone, Haddon, 2009; Mesch, 2009; Солдатова, Рассказова, 2013) свидетельствуют о том, что многие популярные родительские стратегии не помогают снизить риски, связанные с Интернетом.

Термин «цифровой разрыв между поколениями» традиционно привлекается в качестве объяснительного конструкта: преодоление разрыва должно решить проблему неэффективности помощи взрослым детям и подросткам в осознанном, критическом и безопасном освоении и использовании информационных технологий. К сожалению, в большинстве случаев дело ограничивается лишь констатацией разрыва – он выступает в качестве своеобразного «черного ящика», не имеющего собственного психологического содержания. Между тем многие вопросы об определении, структуре и содержании цифрового разрыва не имеют однозначного решения: начиная от того, как проводить границы между поколениями по психологическим

основаниям, и заканчивая широтой спектра проявлений и следствий цифрового разрыва. Решение этих вопросов требует выхода за пределы социологии и культурной антропологии: без психологического обоснования конструкта призывы к преодолению цифрового разрыва не имеют смыслового наполнения.

**Целью** данной работы является психологический анализ некоторых аспектов проявления цифрового разрыва между поколениями подростков и их родителей, а также особенностей различных культурных форм передачи опыта и взаимодействия между поколениями в сфере использования цифровых технологий. Поставленная цель в рамках данной статьи будет реализовываться посредством решения следующих задач: 1) выявление различий в представлениях об источниках знаний об Интернете; 2) выявление различий в цифровой компетентности (знаний, умений, мотивации и ответственности) родителей и подростков в разных сферах деятельности в Интернете (контент, потребление, коммуникация, техносфера); 3) выявление особенностей эмоциональных переживаний в Интернете и образа себя в Интернете.

### **ПРОБЛЕМА ЦИФРОВОГО РАЗРЫВА И МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ: ОТ СОЦИОЛОГИИ К ПСИХОЛОГИИ**

Прежде чем перейти к психологическому анализу проблемы цифрового разрыва между поколениями, необходимо остановиться на двух моментах: проблеме определения цифрового разрыва в науках о человеке и критериях классификации поколений.

**Проблема определения цифрового разрыва.** Можно выделить следующие подходы к определению цифрового разрыва в разных науках.

- С *социально-экономической* точки зрения под цифровым разрывом понимается ситуация неравенства между теми, кто имеет доступ к информационным технологиям, и теми, у кого такой доступ ограничен или его вовсе нет (Chinn, Fairlie, 2007). Сегодня доступ в Интернет позволяет не только общаться с людьми, но дает возможность участвовать в мировой экономике. Важнейший показатель, позволяющий идентифицировать

цифровое неравенство, это – уровень интенсивности ежедневного использования Интернета. Таким образом, на этом уровне анализа цифровой разрыв выражается в различной частоте использования технологий и рассматривается как следствие получения доступа к технологиям в разные периоды времени (в разном возрасте) и возможность получать или не получать выгоду от использования цифровых технологий. По последним данным исследований Фонда развития Интернет ежедневно пользуются Интернетом 89% подростков (от 12 до 17 лет), в то время как среди родителей детей-пользователей Интернета таковых 53% (Солдатова и др., 2013). Как мы видим, по данному показателю существует отчетливое свидетельство существования цифрового разрыва.

- С *социологической и социально-психологической* точек зрения, цифровой разрыв – это неравенство не только в использовании цифровых технологий, но и в овладении ими. Ежедневное и много-часовое использование Интернета предполагает овладение соответствующими знаниями и навыками, то, что сегодня все чаще называют цифровой грамотностью или компетентностью. Именно ее уровень определяет суть цифрового неравенства – возможность получать или не получать выгоду от использования цифровых технологий. Однако доступность технологий не приводит автоматически к овладению ими, что требует учета социальных процессов принятия технологий, в частности, особенностей распространения и принятия технологий обществом или отдельными людьми вследствие определенных представлений и установок.

Для объяснения того, почему люди используют те или иные технологии, была предложена *модель принятия технологий* (technology acceptance model, Davis, 1989), согласно которой ключевую роль играют два фактора – воспринимаемая простота использования и воспринимаемая полезность. В более поздних работах (см.: Turel, Serenko, Giles, 2011) в понятии цифрового разрыва делается отчетливый акцент на психологической составляющей: так, выделяются когнитивный аспект полезности и эмоциональный аспект (удовольствие при использовании). На данном уровне анализа

определение цифрового разрыва расширяется, включая, помимо различий в использовании, различия в субъективном отношении к технологиям и некоторой констатации субъективно оцениваемого уровня владения технологиями. При этом возраст задает те социальные нормы и личностные установки, которые определяют принятие технологии как напрямую, так и косвенно – через взаимодействие с окружающими людьми.

- Переход к *психологическим* проблемам, связанным с распространением технологий, – таким как не критичное отношение к онлайн-информации, Интернет-зависимость, столкновение с рисками и угрозами Интернета, – требует учета содержания деятельности, ожиданий, отношений и эмоциональных переживаний, связанных с технологиями, причем как на уровне личности, так и в системе отношений «Я – Другой» (например, представления родителя о том, какая помощь нужна от него подростку в Интернете). Такая оценка требует определения различий в уровне знаний, умений, навыков, в структуре мотивации, в ответственности и личностных позициях, связанных с использованием Интернета как значимого источника информации и инструмента коммуникации. В этом случае возраст определяет, какие цели ставит перед собой человек в Интернете, каковы его интересы, как он организует свою деятельность онлайн и распределяет время, как оценивает происходящие события и анализирует полученную информацию.

**Критерии классификации поколений.** Одна из наиболее известных попыток классификации поколений, основанная на учете исторических и социальных процессов и соответствующих им архетипов, которые задают социальные нормы и идеалы, принадлежит экономисту и демографу Нейлу Хоуву и историку Уильяму Штраусу (Howe, Strauss, 1991). Согласно данной концепции, в частности, с 1900 года рождения по настоящее время можно выделить шесть поколений, разделенных временными интервалами в 15–25 лет. Когда речь идет о современных подростках, их родителях, бабушках и дедушках, подразумеваются четыре из них: так называемое поколение беби-бумеров (1943–1963) и поколения, получившие

свои названия по трем классическим неизвестным математического уравнения: X (1964–1984), Y (1985–2000) и Z (начиная с 2001 г.)<sup>2</sup>. Предложенные Н. Хоувом и У. Штраусом границы поколений удобно соотносятся с процессом развития информационных технологий, – что и определяет широкую популярность концепции в данной области.

Несмотря на привлекательность данной классификации, ее применение связано с существенными теоретическими ограничениями. Во-первых, она создана для США и неприменима напрямую к другим странам, имеющим свою историю развития, иные нормы, идеалы и модели (архетипы в терминологии авторов). Во-вторых, она ориентируется на исторический и социальный контекст, и апелляция к психологическим различиям между поколениями (как и когда «на самом деле» происходит качественный скачок в нормах, ценностях и поведении) построена скорее на аналогиях, нежели на эмпирических исследованиях. В-третьих, как только представления о поколениях как стадиях в историческом развитии общества переносятся в поле зрения психологии, они становятся уязвимы для критики, сопровождающей любые модели стадий. В частности, выделение поколений оправдано лишь при условии существования качественных или, по крайней мере, нелинейных изменений во времени: на разных стадиях действуют разные процессы и важны различные факторы (Armitage, 2009). Если же развитие линейно, речь идет скорее о «псевдостадиях», искусственном разделении целостного процесса (Sutton, 2000).

На эмпирическом уровне анализа эти ограничения приводят к неоднозначности в определении как самих поколений, так и границ между ними. К настоящему моменту можно выделить три способа преодоления этих трудностей. Во-первых, отказ в эмпирических исследованиях от конкретных границ поколений – когда классификация используется лишь в качестве ориентира, указывающего на социально-временной контекст развития личности. Во-вторых, это специальные исследования

изменений временных границ между поколениями, данные эмпирических исследований о социальных процессах и особенностях возрастных групп, в том числе в разных странах. Этому направлению следуют сами авторы концепции, когда в одной из более поздних работ Н. Хоув и У. Штраусс несколько «сдвигают» временные границы (Howe, Strauss, 1993). Близкого подхода придерживаются участники российского проекта RuGenerations, предлагая некоторые изменения в границах поколений для России, основанные на данных фокус-групп и других качественных исследованиях (Теория поколений в России, <http://rugenerations.ru/>). В-третьих, один из вариантов решения проблемы нечетких границ между поколениями – выделение так называемых пограничных групп. Обычно это люди, родившиеся за два-три года до и после межпоколенческого «разрыва». При этом предполагается, что пограничные группы могут сочетать в себе возможности и трудности, присущие как предыдущему, так и последующему поколениям. С нашей точки зрения, хотя второй путь доказательства следует признать наиболее строгим, научных данных, позволяющих определить межпоколенческие границы в России, недостаточно. В связи с этим в данной работе мы будем придерживаться третьего подхода, выделяя пограничные области как четырех-пятiletние периоды с серединой на границе между поколениями. При этом в качестве основы мы берем получившую максимальную популярность классификацию Н. Хоува и У. Штраусса 1991 г., где периоды были наиболее однородны (по 20 лет, для Y – 15 лет).

#### МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в 2013 г. Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google. В данной работе представлена часть результатов, касающаяся проблемы цифрового разрыва между родителями и подростками. Для решения поставленных задач использовались следующие методики, для каждой из которых

<sup>2</sup> В разных работах границы поколений различаются на несколько лет. Например, в одной из более поздних работ те же авторы (Howe, Strauss, 1993) указывают для тех же поколений следующие временные границы: 1943–1960, 1961–1981, 1982–2004, начиная с 2005 г. соответственно.

разрабатывались две сопоставимых формы – для подростков и родителей<sup>3</sup>.

**1. Методика индекса цифровой компетентности** (Солдатова и др., 2013), представляющая собой опросник, который позволяет оценить уровень знаний (10 пунктов), умений (25 пунктов), мотивации (10 пунктов) и ответственности (11 пунктов) в четырех сферах (работы с контентом, коммуникации, техносфере и потребления). По результатам апробации были продемонстрированы достаточные надежность-согласованность, факторная и критериальная валидность (соответствие ответам на тестовые задания) методики. Общий индекс и показатели по каждой из шкал рассчитывались в процентах от максимально возможного значения. Дополнительно всем респондентам задавались вопросы для оценки частоты и длительности пользования Интернетом («Как часто вы пользуетесь Интернетом за последние 12 месяцев?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов, «Сколько времени, в среднем, вы проводите в Интернете в будний день?» и «Сколько времени, в среднем, вы проводите в Интернете в выходные дни?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 6 баллов) и субъективных навыков в использовании Интернетом («Насколько уверенным пользователем Интернета вы себя считаете?» по шкале Лайкерта от 1 до 4 баллов).

**2. Для оценки источников знаний об Интернете** респондентов спрашивали: «Как вы научились пользоваться Интернетом?». Им предлагалось выбрать все подходящие варианты ответа из списка: «самостоятельно», «в школе – научили учителя», «на работе – научили коллеги» (только у родителей), «научили друзья», «научили братья/сестры», «научили мои дети» (у подростков – «научили мои родители»), «на специальных курсах». Кроме того, в бланке были варианты «другое» и «затрудняюсь ответить».

**3. Для оценки особенностей эмоциональных переживаний в Интернете** респондентам предлагали выбрать те чувства и эмоции, которые они чаще всего испытывают в Интернете (не более пяти вариантов). Список включал 10 базовых эмоций по К. Изард.

**4. Для оценки образа себя в Интернете по сравнению с оффлайн**

подросткам и родителям задавался вопрос: «Чем отличается ваше представление о себе в виртуальной жизни по сравнению с реальной жизнью?» Респондент мог выбрать все подходящие варианты из следующего списка: «По сравнению с реальной жизнью, в виртуальной жизни я чувствую себя более... самостоятельным, уважаемым, успешным, агрессивным, уверенным, одиноким, общительным, сильным, безнаказанным». Также в бланке были ответы: «ничем не отличается», «другое» и «затрудняюсь ответить».

Опрос проводился Аналитическим центром Юрия Левады (Левада-Центром) по многоступенчатым стратифицированным репрезентативным выборкам подростков в возрасте 12–17 лет и родителей, имеющих детей 12–17-летнего возраста, проживающих в городах России с населением от 100 тыс. человек и более. Для проведения исследования было отобрано 58 городов из 45 регионов всех восьми федеральных округов России. Выборки подростков и родителей подростков были распределены между отобранными городами пропорционально численности проживающего в них населения.

#### ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРКИ

*Выборка подростков.* Всего было опрошено 1203 подростка: 300 мальчиков в возрасте 12–14 лет, 296 девочек в возрасте 12–14 лет, 304 юноши в возрасте 15–17 лет, 303 девушки в возрасте 15–17 лет.

*Выборка родителей.* В исследовании приняли участие 1209 родителей подростков в возрасте от 12 до 17 лет. В выборке родителей доминируют женщины (69%), возраст испытуемых варьирует от 28 до 67 лет (среднее  $40,5 \pm 5,8$  лет). Выборка родителей также практически равномерно распределена по полу и возрасту их детей. В опросе участвовали 303 родителя мальчиков в возрасте 12–14 лет, 305 родителей девочек в возрасте 12–14 лет, 303 родителя юношей в возрасте 15–17 лет, 298 родителей девушек в возрасте 15–17 лет.

*Распределение выборок по принадлежности к поколениям.* Как было сказано выше, обе выборки были разделены

<sup>3</sup> Приведены примеры формулировок пунктов в бланке для родителей.

Таблица 1  
Распределение выборки по принадлежности к поколениям

Характеристики выборок	Поколение (год рождения)						
	Беби- бумеры	Пограничные межд беби- бумерами и X	X	Пограничные между X и Y	Y	Пограничные между Y и Z	Z
	1946–1960	1961–1966	1967–1981	1982–1987	1988–1998	1999–2003	С 2004 г.
Возрастные группы, пред- ставленные в выборке (2013 г.)	53–67 лет	47–52 лет	32–46 лет	28–31 лет	15–17 лет	12–14 лет	–
Выборка под- ростков: чис- ло (%)	–	–	–	–	607 (55,5%)	596 (49,5%)	–
Выборка роди- телей, число (%)	37 (3,1%)	150 (12,4%)	984 (81,4%)	38 (3,1%)	–	–	–

на поколения и пограничные группы (табл. 1). Выборка подростков разделилась на две практически равные группы: младшие представители поколения Y и пограничная группа «на стыке» поколений Y и Z. Подавляющее большинство родителей представляют поколение X (81,4%); каждый восьмой – поколение на границе между беби-бумерами и X. Небольшие группы респондентов (37–38 человек) относятся к поколениям беби-бумеров и пограничному периоду между X и Y. Дети этих родителей распределены по возрасту практически так же, как и в выборке подростков.

#### ОБРАБОТКА ДАННЫХ

Обработка данных проводилась в программе SPSS 17.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Поскольку при сравнении групп уровень значимости связан с размером выборки, дополнительно использовалась оценка величины статистического эффекта, предполагающая коррекцию относительно размера выборки. В соответствии с существующими рекомендациями (Field, 2005) в случае использования таблиц сопряженности для оценки величины статистического эффекта рассчитывался коэффициент случайности CC (contingency coefficient) по формуле  $\sqrt{\chi^2/(\chi^2+N)}$ . Для дисперсионного анализа рассчитывался показатель  $\eta^2 = \sqrt{df \cdot F / (df \cdot F + \text{within } df)}$ . Размер этих показателей считается низким при 0,10–0,30, средним при 0,30–0,50 и высоким при уровне, превышающем 0,50.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ

##### Источники знаний об Интернете у подростков и родителей

Большинство как подростков, так и родителей (табл. 2) обучались пользованию Интернетом самостоятельно (в среднем 66% родителей и 75% подростков). Исключение составляют беби-бумеры: для каждого второго из них основной источник знаний об Интернете – их дети. Для сравнения, в поколении X роль друзей, коллег на работе и детей практически одинакова, тогда как родители, родившиеся на «стыке» поколений X и Y, уже практически не учатся у своих детей, получая знания исключительно самостоятельно или от друзей (каждый десятый).

По сравнению с родителями подростки чаще отмечают роль школы (каждый восьмой), друзей (каждый пятый), сиблингов (каждый десятый) в освоении Интернета, и вклад этих факторов сохраняется постоянным в обеих группах (Y и пограничная группа между Y и Z). Тем не менее между подростками поколения Y и пограничной с поколением Z группой есть и различия: первые чаще говорят, что осваивали Интернет сами (более 80% подростков), тогда как каждый пятый младший подросток признает роль родителей. Одинаково важна для подростков обеих групп помощь друзей – к ней прибегает каждый четвертый.

Отметим, что к специализированному обучению в области Интернета прибегает каждый десятый взрослый

Таблица 2

Источники знаний об Интернете, образ Я и эмоциональные переживания в Интернете: оценки подростков и родителей

Пункты		Выбравшие соответствующий вариант ответа, %						χ <sup>2</sup> Пирсона	Величина статистического эффекта (коэффициент случайности)
		Подростки		Родители					
		Пограничные между Y и Z	Y	Пограничные между X и Y	X	Пограничные между беби-бумерами и X	Беби-бумеры		
Источники знаний об Интернете	Самостоятельно	69,1	81,4	73,5	67,2	64,2	39,1	52,75**	0,15
	В школе	14,1	13,0	2,9	1,7	0,0	0,0	108,78**	0,22
	На работе – научили коллеги	–	–	11,8	17,6	13,8	21,7	2,03	0,04
	Научили родители	23,2	10,5	–	–	–	–	34,23**	0,17
	Научили дети	–	–	2,9	18,4	26,6	47,8	21,89**	0,13
	Друзья	24,0	24,5	14,7	13,8	12,8	8,7	40,51**	0,13
	Братья/сестры	15,3	9,9	0,0	2,7	0,9	4,3	88,67**	0,20
	Курсы	1,2	1,6	5,9	9,1	11,0	4,3	72,48**	0,18
	Другое	0,5	0,2	2,9	1,7	0,0	0,0	13,58*	0,08
Образ Я в Интернете	Более самостоятельный(-ая)	32,0	31,5	26,5	20,9	14,7	39,1	40,00**	0,13
	Более уважаемый(-ая)	12,9	7,7	2,9	7,8	4,6	4,3	18,61**	0,09
	Более успешный(-ая)	16,4	16,3	11,8	9,7	6,4	8,7	24,23**	0,10
	Более агрессивный(-ая)	1,3	3,6	0,0	0,8	0,9	0,0	18,89**	0,09
	Более уверенный(-ая)	20,1	25,4	8,8	14,5	11,9	21,7	33,74**	0,12
	Более одинокий(-ая)	1,3	2,3	2,9	1,4	0,9	4,3	3,90	0,04
	Более общительный(-ая)	32,0	33,3	17,6	18,5	18,3	26,1	56,55**	0,16
	Более сильный(-ая)	9,4	7,9	0,0	3,0	2,8	4,3	34,01**	0,12
	Более безнаказанный(-ая)	6,0	4,9	0,0	0,6	0,9	4,3	41,64**	0,14
	Другое	3,9	2,3	0,0	2,0	1,8	0,0	6,97	0,06
	Ничем не отличается	23,7	28,0	35,3	44,5	46,8	21,7	89,16**	0,20
	Затрудняюсь ответить	5,2	2,3	8,8	8,4	11,9	4,3	31,49**	0,12
Эмоции в Интернете	Радость	49,5	47,0	26,5	22,7	22,0	13,0	158,19**	0,26
	Страх	3,5	4,1	2,9	3,0	2,8	13,0	7,74	0,06
	Удивление	32,0	32,5	32,4	24,1	19,3	17,4	22,55**	0,10
	Стыд	1,5	5,1	2,9	3,6	4,6	4,3	12,16*	0,07
	Интерес	81,5	78,9	73,5	76,4	70,6	78,3	9,82	0,07
	Отвращение	3,9	6,6	8,8	4,3	3,7	4,3	7,37	0,06
	Удовольствие	42,8	39,7	26,5	30,6	30,3	30,4	29,01**	0,11
	Презрение	3,4	4,3	0,0	1,9	6,4	0,0	12,74*	0,08
	Гнев	4,2	6,3	2,9	4,5	5,5	4,3	3,67	0,04
	Восхищение	21,6	18,0	5,9	8,3	7,3	0,0	67,26**	0,17
	Другое	2,5	2,6	2,9	6,3	7,3	0,0	20,85**	0,10
	Затрудняюсь ответить	3,4	4,0	8,8	8,1	9,2	4,3	21,53**	0,10

Примечание. \* – p &lt; 0,05, \*\* – p &lt; 0,01.



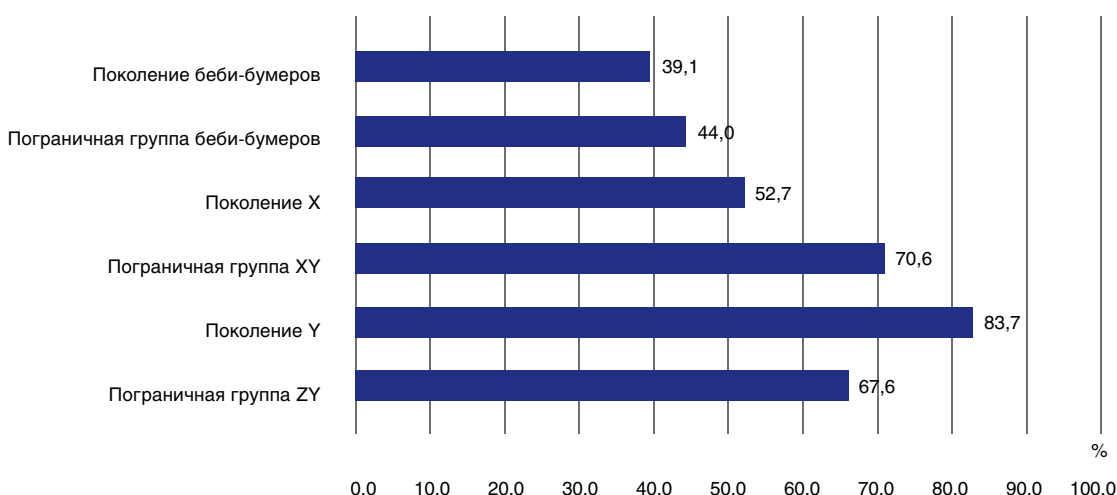


Рис. Процент довольно уверенных или очень уверенных пользователей в разных поколениях и пограничных группах

из поколения X и пограничной между X и беби-бумерами группы. Они же чаще говорят о поиске других источников знаний об Интернете, не упомянутых в опроснике. Напротив, ни в группе беби-бумеров, ни в группах подростков курсы популярностью не пользуются.

Разрыв в источниках знаний об Интернете между родителями и подростками значимый, но небольшой: приходится констатировать, что систематизированные средства обучения информационным технологиям остаются недостаточно развитыми и/или принятыми в обществе и уступают место стихийному освоению Интернета. Тем не менее можно предположить, что в недавнее время произошли небольшие улучшения в системе образования в этой области: так, среди подростков каждый восьмой освоил Интернет в школе, тогда как для их родителей это скорее исключение. Резко «выбивается» из этой

картины группа беби-бумеров, осваивающих Интернет при помощи детей и в меньшей степени полагающаяся на собственные силы.

**Цифровая компетентность подростков и родителей**

Более 80% (82,0% в поколении на границе Y и Z и 95,1% в поколении Y) подростков пользуются Интернетом каждый день или почти каждый день. Для сравнения, в поколении X и поколении, пограничном с Y, каждый день Интернетом пользуются немногим больше половины респондентов (54,7% и 63,2% соответственно), а каждый десятый не пользуется Интернетом вовсе ( $\chi^2 = 523,56$ ,  $p < 0,01$ , величина статистического эффекта  $SS = 0,44$ ). В группе беби-бумеров каждый день выходит в Интернет лишь каждый третий (32,4%) и примерно столько же Интернетом не пользуются (37,8%). Чем младше возрастная группа, тем больше времени проводят респонденты в Интернете – как в будни ( $\chi^2 = 307,49$ ,  $p < 0,01$ , величина статистического эффекта  $SS = 0,35$ ), так и в выходные дни ( $\chi^2 = 381,78$ ,  $p < 0,01$ , величина статистического эффекта  $SS = 0,38$ ).

Различия между поколениями отмечаются и в уровне уверенности в своих пользовательских навыках ( $\chi^2 = 198,24$ ,  $p < 0,01$ , величина статистического эффекта  $SS = 0,29$ ): пик уверенности приходится на поколение Y, тогда как младшие подростки и молодые родители (пограничные с Y группы) в меньшей степени уверены в своих силах, а в поколении беби-бумеров лишь каждый

Разрыв в источниках знаний об Интернете между родителями и подростками значимый, но небольшой: приходится констатировать, что систематизированные средства обучения информационным технологиям остаются недостаточно развитыми и/или принятыми в обществе и уступают место стихийному освоению Интернета. Тем не менее можно предположить, что в недавнее время произошли небольшие улучшения в системе образования в этой области: так, среди подростков каждый восьмой освоил Интернет в школе, тогда как для их родителей это скорее исключение.

четвертый считает себя уверенным пользователем (рис.).

Небольшие, хотя значимые, различия между поколениями отмечаются по компонентам цифровой компетентности, кроме мотивационного, и в наибольшей степени касаются компонентов умений и ответственности, а также сфер контента и потребления (табл. 3). Подчеркнем, что родители, родившиеся на границе поколений X и Y, не отстают, а по некоторым показателям и опережают подростков по уровню цифровой компетентности, хотя старшие подростки несколько более осведомлены по техническим вопросам, особенно связанным с безопасностью. По мере продвижения от поколения X к поколению беби-бумеров отмечается снижение цифровой компетентности по большей части сфер и компонентов, особенно это касается сферы коммуникации. Единственное исключение составляет цифровая компетентность в сфере потребления, которая особенно низка у младших подростков.

Полученные данные подтверждают наличие *цифрового разрыва*, который

Самостоятельное обучение пользованию Интернетом – это результат постоянного развития цифровых технологий и отставания системы образования и социальных институтов в целом от потребностей различных поколений в стремительно изменяющемся информационном обществе.

определяется не столько различиями между детьми и родителями, сколько тем, к какому поколению родители относятся: так, родители пограничного с Y поколения практически не отстают от своих детей, более того, в сфере потребления родители могут дать «фору» своим детям.

#### *Эмоциональные переживания в Интернете*

Представим в порядке убывания наиболее частые и для детей, и для взрослых эмоции в Интернете – интерес и удовольствие, радость и удивление, т.е. Интернет воспринимается большинством респондентов положительно (табл. 2). Подростки обеих групп, по сравнению с родителями, значимо чаще переживают радость, восхищение и удовольствие в Интернете. Удивление

Таблица 3

Сравнение индекса цифровой компетентности, его компонентов и сфер у разных поколений респондентов

Поколения		Индекс цифровой компетентности (ЦК), его компоненты и сферы								
		Знания	Умения	Ответственность	Мотивация	Индекс ЦК	ЦК в сфере контента	ЦК в сфере коммуникации	ЦК в сфере технических аспектов	ЦК в сфере потребления
Подростки, %	Пограничные между Y и Z	38,4	31,7	34,0	19,9	31,1	42,3	34,4	30,2	14,5
	Y	44,8	40,3	43,7	19,4	37,1	48,5	39,8	39,4	21,3
Родители, %	Пограничные между X и Y	46,2	42,4	34,6	26,5	37,4	48,6	36,6	37,1	30,9
	X	40,8	31,3	32,5	19,2	31,0	37,5	29,3	29,6	27,3
	Пограничные между беби-бумерами и X	37,8	28,0	29,1	19,0	28,6	34,9	25,4	27,1	25,7
	Бэби-бумеры	30,9	22,6	25,6	23,9	25,9	32,6	19,9	26,7	20,1
F критерий Фишера		5,60**	18,51**	16,28**	1,64	14,18**	29,80**	23,12**	18,67**	33,17**
Величина статистического эффекта eta		0,11	0,20	0,19	0,06	0,18	0,25	0,22	0,20	0,26

Примечание. \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

в Интернете – переживание, характерное не только для подростков, но и для младшей группы родителей (родившихся на границе X и Y), тогда как более старшие поколения эти эмоции переживают реже. Отметим, что показатели стыда и отвращения минимальны в группе младших подростков и максимальны в группе старших подростков, иными словами, в отношении этих эмоций отмечается неоднородность между двумя поколенческими группами.

#### **Образ Я в Интернете**

Для большинства выделенных групп виртуальная и реальная жизнь отличаются друг от друга; исключение составляют поколение X и группа «на стыке» X и беби-бумеров, которые практически в половине случаев не чувствуют разницы между собой в реальности и в Интернете (табл. 2). К числу лидирующих особенностей в восприятии себя в Интернете относятся переживание большей самостоятельности, уверенности и общительности, характерное для всех поколений. Не только детям, но и взрослым Интернет позволяет преодолевать психологические барьеры, более свободно общаться, чувствовать себя самостоятельнее и увереннее, хотя для родителей такого рода переживания в Интернете менее характерны, чем для подростков. В поколении Y и граничащих с ним группах подростков и родителей к этим переживаниям прибавляется и ощущение собственной успешности.

Парадоксальный факт: образ Я в Интернете схож у подростков обеих групп и беби-бумеров: они чаще чувствуют себя самостоятельными, уверенными, общительными и безнаказанными, по сравнению с представителями других поколений. Кроме того, подростки, по сравнению с родителями, чаще чувствуют себя более агрессивными, общительными и сильными онлайн, а младшие подростки – еще и более уважаемыми.

#### **ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ**

##### ***Культурные формы передачи опыта использования Интернета***

Обобщая результаты сравнительного анализа различных возможностей передачи опыта использования Интернета между поколениями детей и родителей, мы получили данные в пользу

культурологических представлений о преобладании в современных культурах из трех типов отношений, выделенных М. Мид, кофигуративной модели, дополняемой в некоторых случаях пре- или постфигуративной моделями. Однако кофигуративная модель вышла вовсе не на первый план: в ответах респондентов доминировало самостоятельное обучение. В данном случае – это результат постоянного развития цифровых технологий и отставания системы образования и социальных институтов в целом от потребностей различных поколений в стремительно изменяющемся информационном обществе. На наш взгляд, это некий «микс» всех доступных источников получения знаний и опыта, в том числе и по типу всех трех культурных моделей, и, возможно, этот «микс», включающий механизмы, принципиально отличающиеся от уже известных. Что-то от разных взрослых, не обязательно родителей, что-то от ровесников, что-то на основе собственных поисковых действий, наконец, – и это самое главное – источником самостоятельного обучения выступает сам Интернет, взаимодействие с которым интерактивно и в котором можно найти инструкции на все случаи жизни. Таким образом, на настоящий момент в России сложилась ситуация, когда обмен опытом по поводу информационных технологий затруднен и происходит стихийно, а межпоколенческий разрыв является лишь одним из проявлений разрыва социального.

Сравнение результатов по различным возрастным группам родителей и детей показало, что префигуративная модель определяет освоение Интернета только в группе беби-бумеров. У родителей других возрастных групп и особенно подростков среди моделей по классификации М. Мид доминирует кофигуративная модель (друзья, коллеги), отражающая разрыв в преемственности опыта с поколением дедушек и бабушек. Кофигуративная модель получения опыта характерна главным образом для подростков (Y) и пограничного поколения молодых родителей (X/Y). Однако постфигуративный способ передачи знаний об Интернете как модель, связывающая три поколения и дающая возможности непрерывного контакта через цифровой

мост, также не исчезает. У младших подростков в нашем исследовании среди механизмов получения опыта начинают появляться постфигуративные элементы – поколение X, особенно пограничное поколение X/Y, приобретая свой опыт использования Интернета, начинают выступать важным источником информации о современных технологиях для младших подростков.

#### **Эмоциональные переживания и образ Я в Интернете: межпоколенческие различия**

Паттерны эмоциональных переживаний и особенности образа Я в виртуальном мире по сравнению с реальным едины для родителей и подростков; это позволяет предположить существование схожих для разных поколений механизмов такого рода изменений, задаваемых содержательными особенностями технологий. Полученные данные в целом поддерживают идею о так называемых психотехнологиях (Schimmenti, Caretti, 2010) в том смысле, что технологии влияют на психические процессы и отношения людей, приводя к изменениям в представлениях, способах общения, поиске и использовании информации. Однако существуют и возрастные особенности: так, родители подростков вовсе не испытывают эмоциональных переживаний или изменения самоотношения в Интернете, а сами изменения встречаются у них реже.

#### **Психологическое содержание цифрового разрыва**

Сравнение общего индекса цифровой компетентности у детей и родителей показывает, что он достаточно низок (приблизительно треть от общего количества возможных пунктов) и практически одинаков как для детей, так и для родителей. Такие результаты разрушают по крайней мере два устоявшихся стереотипа. Первый: дети знают о компьютерах все или, по крайней мере, больше взрослых. Второй: мир делится на «цифровых аборигенов» (детей) и цифровых мигрантов (взрослых). Исследования показывают, что это разделение искусственно: несмотря на большое количество времени, которое дети проводят за компьютером, четко зафиксировать «цифровое» превосходство молодых людей

Сравнение общего индекса цифровой компетентности у детей и родителей показывает, что он достаточно низок (приблизительно треть от общего количества возможных пунктов) и практически одинаков как для детей, так и для родителей. Такие результаты разрушают миф о том, что дети знают о компьютерах все или, по крайней мере, больше взрослых.

над взрослыми не удалось. Но то, что эти мифы так легко закрепились в общественном сознании, вполне понятно – ведь и родители знают и умеют не больше детей, а иногда и значительно меньше. В зарубежных исследованиях, в частности в работе А. Кутрополоса, появившейся спустя 10 лет после выше упомянутой работы М. Пренски, на основе анализа демографических, социальных и психологических данных наиболее убедительно была поставлена под сомнение правомерность такого разделения (Koutropoulas, 2011).

Разрушение мифов не снимает существующей проблемы цифрового разрыва. На наш взгляд, с психологической точки зрения незначительные различия как в общем уровне цифровой компетентности между родителями и подростками, так и по его отдельным компонентам должны квалифицироваться как *подтверждение* межпоколенческого цифрового разрыва. Психологический смысл цифрового разрыва именно в том, что дети и взрослые приблизительно равны в своих знаниях и умениях, а также в представлениях о себе в Интернете. В сложившейся социальной ситуации родители не имеют возможности и/или не считают важным уделять внимание своему развитию в области информационных технологий: при этом самостоятельное и стихийное освоение «уравнивает» их с подростками, не давая «прижиться» какой-либо из моделей передачи опыта, – все происходит стихийно и зависит от знаний и умений конкретных родителя и подростка, а также доверия между ними. Кроме того, низкий уровень цифровой компетентности у поколения X и особенно у бэби-бумеров как раз и является причиной преобладания самостоятельного обучения пользованию Интернетом детьми, а также предпочтение таких культурных

форм передачи опыта между поколениями, как кофигуративный и префигуративный. В то же время для того, чтобы помочь детям обучиться новому и справиться с возникающими проблемами, родители должны иметь более высокий уровень цифровой компетентности. Только в этом случае возможна ситуация, когда обучение сможет опережать развитие.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно говорить о неоднородности цифрового разрыва между поколениями в современной российской ситуации, но различия между поколениями не сводятся только к культурологическим или статистическим различиям. Если с культурологической точки зрения мы видим трансформации соотношения различных моделей передачи опыта в сфере технологий, то с психологической точки зрения следует констатировать, что мы не получили доминирующей модели передачи опыта, исходя из классификации М. Мид, а можем предположить возникновение иных механизмов получения такого опыта, определяемых новой социальной ситуацией развития, в которой одной из ключевых детерминант становятся информационные технологии. Полученные данные позволяют обозначить возникновение тенденции к сокращению цифрового разрыва между поколениями X и Y, которая может стабильно усиливаться по мере постепенного перехода представителей цифрового поколения в статус родителей при условии отсутствия кардинальных технологических изменений в данной области. Обобщая эти данные, можно сделать вывод, что разладившийся на настоящий момент процесс передачи опыта в Интернете следующему поколению начинает постепенно нормализовываться, и в зависимости от ситуации разные поколения могут выполнять образовательные функции по отношению друг к другу. На наш взгляд, дальнейшие исследования должны быть направлены на выявление психологических причин цифрового разрыва между поколениями и способов его преодоления, соответствующих его структуре: так, цифровой разрыв должен проявляться в структуре деятельности родителей и подростков, в системе

социальных ролей, принимаемый ими в Интернете, в установках на изменения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Мид М. Культура и преемственность: исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. С. 322–361.
2. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. 2011а. № 7. С. 46–55.
3. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн-ситуация и способы совладания // Образовательная политика. 2011б. № 5 (55). С. 48–59.
4. Солдатова Г.В., Лебешева М.И. Опасное любопытство. Кто и как попадает на сайты, несущие угрозу для здоровья школьников? // Дети в информационном обществе. 2011. № 8. С. 46–55.
5. Солдатова Г.У. и др. Цифровая компетентность подростков и родителей: Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М.: Фонд Развития Интернет, 2013.
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Роль родителей в повышении безопасности ребенка в интернете: классификация и сопоставительный анализ // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 3–14.
7. Теория поколений в России: RuGenerations. Проект компании Sherpa S Pro. URL: <http://rugenerations.ru/> (дата обращения: 23.09.2014).
8. Armitage C.J. Is there utility in the transtheoretical model? // British Journal of Health Psychology. 2009. V. 14. P. 195–210.
9. Chinn M.D., Fairlie R.W. The determinants of the global digital divide: A cross-country analysis of computer and internet penetration // Oxford Economic Papers. Oxford University Press, 2007. V. 59 (1). P. 16–44.
10. Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // MIS Quarterly. 1989. V. 13 (3). P. 319–340.
11. Field A. Discovering statistics using SPSS. Second edition. L.: The Sage Publications, 2005.
12. How technology changes everything (and nothing) in psychology. 2008 annual

- report of the APA Policy and Planning Board // *American Psychologist*. 2009. V. 64 (5). P. 454–463.
13. Howe N., Strauss B. *13th Generation: Abort, retry, ignore, fail?* N.Y.: Vintage Books, 1993.
14. Howe N., Strauss W. *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. N.Y.: William Morrow & Company, 1991.
15. Koutropoulas A. Digital natives: ten years after // *Journal of Online Teaching and Learning*. 2011. V. 7 (4). P. 525–538.
16. Livingstone S., Haddon L. *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online, 2009. URL: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf) (дата обращения: 23.09.2014).
17. Livingstone S., Helsper E.J. Parental mediation and children's Internet use // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 2008. V. 52 (4). P. 581–599.
18. Mesch G.C. Parental medication, online activity and cyberbullying // *CyberPsychology and Behavior*. 2009. V. 12 (4). P. 387–393.
19. Prensky M. Digital natives, digital immigrants: A new way to look at ourselves and our kids // *On the Horizon*, MCB University Press. 2001. V. 9. N 5. P. 1–6.
20. Schimmenti A., Caretti V. Psychic retreats or psychic pits? // *Psychoanalytic Psychology*. 2010. V. 27 (2). P. 115–132.
21. Soldatova G., Zotova E. Coping with online risks: The experience of Russian schoolchildren // *Journal of Children and Media*. 2013. V. 7. N 1. P. 44–59. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17482798.2012.739766> (дата обращения: 23.09.2014).
22. Sutton S.A. A critical review of the trans-theoretical model applied to smoking cessation // Norman P., Abraham C., Conner M. (eds). *Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2000. P. 207–225.
23. Turel P., Serenko A., Giles P. Integrating technology addiction and use: An empirical investigation of online auction users // *MIS Quarterly*. 2011. V. 35 (4). P. 1043–1061.