

## МОДЕЛИ ПЕРЕДАЧИ ОПЫТА МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ ПРИ ОСВОЕНИИ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТА

Г.У. СОЛДАТОВА, Е.И. РАССКАЗОВА

Дается психологический анализ некоторых аспектов проявления цифрового разрыва между поколениями российских подростков и их родителей в отношении цифровой компетентности и способов освоения Интернета, а также особенностей различных культурных форм передачи опыта и взаимодействия между поколениями в сфере использования цифровых технологий. В работе 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 подростков того же возраста. В статье обсуждается психологическое содержание цифрового разрыва между поколениями на основе следующих эмпирических результатов: во-первых, префигуративная модель передачи опыта (от детей родителям) также распространена, как передача опыта от родителей детям (постфигуративная модель), и во многом «уступает» самостоятельному обучению и кофигуративной модели; во-вторых, различия в цифровой компетентности между подростками и родителями проявляются в сфере умений и ответственности и в наибольшей степени – при сопоставительном анализе сфер деятельности в Интернете.

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

Интерес к проблеме межпоколенческих отношений и моделям передачи опыта между поколениями, который восходит к идеям М. Мид (1988), высказанным практически полвека назад, переживает новый «подъем» в связи со стремительным развитием информационных технологий. На фоне неуклонно снижающегося возраста «цифровой инициации» и растущей интенсивности пользования Интернетом на первый план выступают ряд феноменов, требующих объяснений: 1) частое столкновение детей и подростков с рисками и угрозами онлайн на фоне недостаточной их осведомленности об этих рисках (Livingstone, Haddon, 2009, Soldatova et al., 2013) и трудностях совладания с ними (Sol-

datova, Zotova, 2012); 2) недостаточность знаний, умений и навыков при иллюзии грамотности и безопасности (Солдатова и др., 2013), 3) некритичное отношение к информации (How technology..., 2009), неуверенность родителей в собственных пользовательских навыках и неэффективность многих популярных родительских стратегий в снижении рисков (Livingstone, Helsper, 2008, Livingstone, Haddon, 2009, Mesch, 2009, Солдатова, Рассказова, 2013). В качестве объяснительного конструкта этих новых феноменов и процессов нередко привлекается термин «цифровой разрыв между поколениями». Интуитивно действительно кажется очевидным, что в мире, где скорость процессоров удваивается каждый год, знания и навыки быстро устаревают, и взрослые не успевают за своими детьми и не могут им помочь. Продолжая эту логику, преодоление «цифрового разрыва» рассматривается как необходи-

*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.*

мое условие преодоления рисков и угроз, с которыми сталкиваются дети онлайн.

Несмотря на привлекательность такого объяснения, с нашей точки зрения, оно характеризуется целым рядом теоретических и эмпирических трудностей. Во-первых, явно или не явно апеллируя к концепции М. Мид, конструируя «цифровой разрыв» между поколениями в отношении освоения и использования Интернета основан скорее на аналогии, тогда как собственно анализа того, каким образом проблема возникновения новых культурных форм или моделей передачи опыта между поколениями «преломляется» в виртуальном мире, не проводилось. Более того, существующие популярные классификации поколений, как мы покажем ниже на примере работ Н. Хоува и У. Штраусса (Howe, Strauss, 1991), при прямом применении их в психологических исследованиях не однозначны и вызывают ряд требующих уточнения вопросов. Во-вторых, несмотря на интуитивные свидетельства и некоторые данные (например, о неэффективности ряда стратегии родительской медиации) в пользу того, что дети – более компетентные пользователи, по сравнению с родителями, эмпирических данных, напрямую проверяющих эту гипотезу, немного. Как следствие, остается неясным, в чем именно заключается «разрыв», стоит за ним количественное отставание или качественная специфика. По сути конструируя «цифровой разрыв» выступает в роли своеобразного «черного ящика», создающего видимость объяснения, но не имеющего на настоящий момент психологического содержания.

Данная работа направлена на преодоление некоторых из указанных ограничений. Ее целью является выявление того, каким образом принадлежность к некоторому поколению может сказываться на выраженности пользовательской активности, способах освоения Интернета и цифровой компетентности (на примере

российских подростков и родителей). В начале работы приводится краткий анализ применимости концепции М. Мид к исследованиям (в том числе психологическим) Интернета. Затем рассматривается одна из наиболее распространенных классификаций поколений и границ между ними с целью выявления ее возможностей и ограничений для объяснения перечисленных выше феноменов. Наконец, на материале всероссийского исследования цифровой компетентности подростков и родителей (Солдатова и др., 2013) проводится сравнение поколений российских подростков и родителей.

#### МОДЕЛИ ПЕРЕДАЧИ ОПЫТА МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ В КОНЦЕПЦИИ М. МИД

Интерес к проблеме «разрыва» между поколениями в социологии и психологии восходит к трудам культурного антрополога М. 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 прошлого века зародилась префигуративная культура, которую она назвала новой культурной формой будущего. Анализируя за два десятилетия (1940–1960 гг.) изменения, преобразившие мир, начиная от изобретения

компьютера и первых шагов в космосе до осознания возможностей неограниченности 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 ввиду повсеместное распространение радио и начало триумфального шествия телевидения. Отметим, что еще при жизни М. Мид американская научная сеть ARPANET 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 дождалась 13 лет до появления Интернета как Всемирной паутины – всеохватывающей электронной инфокоммуникативной сети, которая еще более кардинально повлияла на усиление разницы в образе жизни между поколениями. Однако она успела прозорливо предсказать новую тенденцию в изменении культурных форм передачи опыта между поколениями под влиянием научных и технологических изменений. 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 между поколениями. Тем не менее, как мы говорили выше, на настоящий момент это – предположение, требующее дальнейших эмпирических исследований.

#### ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ ПОКОЛЕНИЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ИНТЕРНЕТА

Переход на эмпирический уровень анализа требует уточнения того, каким образом разделять людей на поколения (какова классификация поколений и границ между ними). Одна из наиболее известных попыток классификации поколений, основанная на учете исторических и социальных процессов и соответствующих им архетипов, задающих 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 поколений, получивших свои названия по трем классическим неизвестным математическим уравнениям: X (1964–1984), Y (1985–2000) и Z (начиная с 2001 г.)<sup>1</sup>. Предложенные Н. Хоувом и У. Штраусом границы поколений удобно соотносить с процессом развития информационных технологий – что и определяет широкую популярность концепции в данной области.

<sup>1</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 соответственно следующие временные границы: 1943–1960, 1961–1981, 1982–2004, начиная с 2005 г.

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 оправданно 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://rugenations.su/>). 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 как предыдущего, так и последующего поколений. 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-пятилетние 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

разрабатывались две сопоставимые формы — для подростков и родителей<sup>2</sup>.

1. Методика индекса цифровой компетентности (Солдатова и др., 2013), представляющая собой опросниковый инструмент, 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 пользовании 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 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».

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 8 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 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 по-

<sup>2</sup> Приведены примеры формулировок пунктов в бланке для родителей.

Таблица 1

## Распределение выборки по принадлежности к поколениям

Поколение	Беби-бумеры	Пограничные между беби-бумерами и X	X	Пограничные между X и Y	Y	Пограничные между Y и Z	Z
Год рождения	1946–1960	1961–1966	1967–1981	1982–1987	1988–1998	1999–2003	С 2004 г.
Возрастные группы, представленные в выборке (2013 г.)	53–67 лет	47–52 лет	32–46 лет	28–31 лет	15–17 лет	12–14 лет	–
Выборка подростков, число (%)	–	–	–	–	607 (55,5%)	596 (49,5%)	–
Выборка родителей, число (%)	37 (3,1%)	150 (12,4%)	984 (81,4%)	38 (3,1%)	–	–	–

коление 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 выборок, дополнительно использовалась оценка величины статистического эффекта, предполагающая коррекцию на размер 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  $\eta = \sqrt{(df*F/(df*F+within\ df))}$ . 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 которых основной источник знаний об Интернете – их дети. Для сравнения, в поколении X роль друзей, коллег на работе и детей – практически одинакова, тогда как взрослые, родившиеся «на стыке» поколений X и Y, уже практически не учатся у своих детей, получая знания исключительно самостоятельно или от друзей (каждый десятый).

Таблица 2

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

Пункты		Выбравшие пункт, %						$\chi^2$ Пирсона	Величина статистического эффекта СС
		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	
Примечание. * – $p < 0,05$ , ** – $p < 0,01$ ; СС – коэффициент случайности									

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 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. 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 КОМПЕТЕТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ**

Более 80% (82,0% в поколении на границе Y и Z и 95,1% – в поколении Y) подростков пользуются Интернетом каждый 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 ( $\chi^2 = 523,56$ ,  $p < 0,01$ ,  $CC = 0,44$ ). В группе беби-бумеров каждый день выходит в Интернет лишь каждый третий (32,4%) и примерно столько же людей Интернетом не пользуются (37,8%). Чем младше возрастная группа, тем больше времени проводят респонденты в Интернете – как в будни ( $\chi^2 = 307,49$ ,  $p < 0,01$ ,  $CC = 0,35$ ), так и в выходные дни ( $\chi^2 = 381,78$ ,  $p < 0,01$ ,  $CC = 0,38$ ).

Различия между поколениями отмечаются и в уровне уверенности в своих пользовательских навыках ( $\chi^2 = 198,24$ ,  $p < 0,01$ ,  $CC = 0,29$ ): 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 четвертый считает себя уверенным пользователем (рис. 1).

Небольшие, хотя значимые, различия между поколениями отмечаются по компонентам цифровой компетентности,

кроме мотивационного, и в наибольшей степени касаются компонентов умений и ответственности и сфер контента и потребления (табл. 3). Подчеркнем, что люди, родившиеся на границе поколений X и Y не отстают, а по некоторым показателям и опережают своих детей-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 определяется не столько различиями между детьми и родителями, сколько тем, к какому поколению родители относятся: так, родители поколения, пограничного с Y практически не отстают от своих детей, более того, в сфере потребления могут дать фору своим детям.

Довольно уверенные или очень уверенные пользователи, %

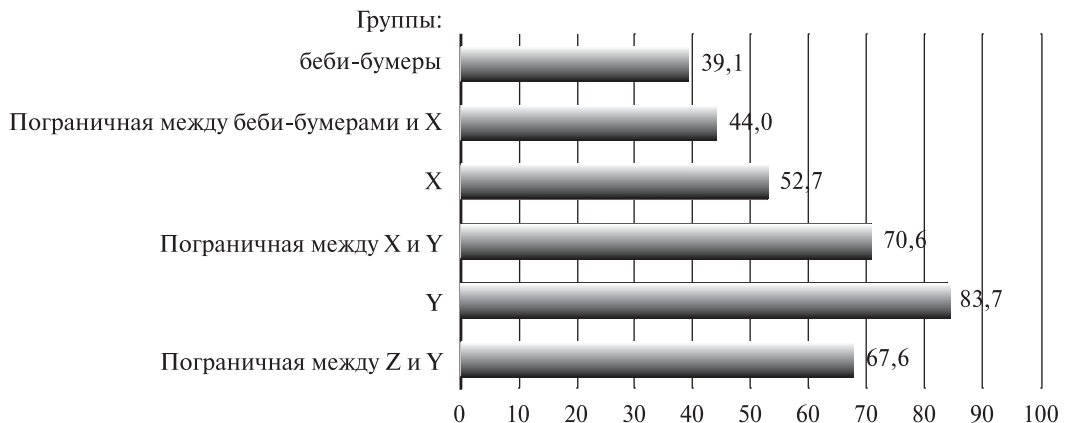


Рис. Ответ на вопрос: «Насколько уверенным пользователем Интернета вы себя считаете?»: сравнение поколений



Таблица 3

**Сравнение индекса цифровой компетентности (ЦК), его компонентов и сфер в разных поколениях**

Поколения		Индекс ЦК, 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
Под- ростки	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
<b>F критерий Фишера</b>		5,60**	18,51**	16,28**	1,64	14,18**	29,80**	23,12**	18,67**	33,17**
<b>Величина статистического эффекта eta</b>		0,11	0,20	0,19	0,06	0,18	0,25	0,22	0,20	0,26
Примечание. * – $p < 0,05$ , ** – $p < 0,01$ .										

**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. Самостоятельное обучение в данном случае – результат постоянного развития цифровых технологий и отставания систе-

мы 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, включающий механизмы, принципиально отличающиеся от уже известных. 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. Чаще всего кофигуративная модель получения опыта характерна 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 начинает 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.

**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 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 над взрослыми не удалось. Но то, что эти мифы так легко закрепились в обыденном 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 вышеупомянутой работы М. Пренски, на основе анализа демографических, социальных и психологических данных наиболее убедительно была поставлена под сомнение правомерность такого разделения (Koutropoulos, 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. 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.

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. Обобщая эти данные, можно сделать вывод, что «разладившийся» на настоящий момент процесс передачи опыта в Интернете следующему поколению начинает несколько 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 деятельностей родителей и подростков, в системе социальных ролей, принимаемый ими в Интернете, в установках на изменения.

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.У. и др. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. М.: Фонд Развития Интернет, 2013.
3. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. 2011а. № 7. С. 46–55.
4. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн-ситуация и способы совладания // Образовательная политика. 2011б. № 5 (55). С. 48–59.
5. 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.
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Роль родителей в повышении безопасности ребенка в Интернете: классификация и сопоставительный анализ // Вопросы психол. 2013. № 2. С. 3–14.
7. Солдатова Г.В., Серегина В.В., Волкова П.А. «Неотложка» в киберпространстве // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 56–63.
8. Теория поколений в России: RuGenerations. Проект компании Sherpa S Pro. URL: <http://rugenations.su/> (дата обращения: 28.07.2014).
9. Armitage C.J. Is there utility in the transtheoretical model? // Brit. J. of Health Psychol. 2009. N 14. P. 195–210.
10. Field A. Discovering statistics using SPSS. 2 ed. L.: The Sage Publications, 2005.
11. How technology changes everything (and nothing) in psychology. 2008 annual report of the APA Policy and Planning Board // Amer. Psychol. 2009. N 64 (5). P. 454–463.
12. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. N.Y.: William Morrow & Company, 1991.
13. Howe N., Strauss B. 13th generation: Abort, retry, ignore, fail? N.Y.: Vintage Books, 1993.
14. Koutropoulas A. Digital natives: ten years after // J. of online teaching and learning, 2011. N 7 (4). P. 525–538.
15. Livingstone S., Haddon L. EU kids online: Final report / LSE, L.: EU Kids Online, 2009. URL: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EU-KidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EU-KidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EU-KidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EU-KidsOnlineFinalReport.pdf) (дата обращения 18.07.2014).
16. Livingstone S., Helsper E.J. Parental mediation and children's Internet use // J. of Broadcasting & Electronic Media. 2008. N 52 (4). P. 581–599.
17. Mesch G.C. Parental medication, online activity and cyberbullying // CyberPsychology and Behavior. 2009. N 12 (4). P. 387–393.
18. Prensky M. Digital natives, digital immigrants: a new way to look at ourselves and our kids // On the Horizon. MCB University Press. V. 9. N 5. October, 2001.
19. Schimmenti A., Caretti V. Psychic retreats or psychic pits? // Psychoanalytic Psychol. 2010. N 27 (2). P. 115–132.
20. Sutton S.A. A critical review of the transtheoretical 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.