

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик

ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ РОССИИ

компетентность и безопасность



Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
О.А. Карabanова
доктор психологических наук, профессор
А.Ш. Тхостов



Монография издана при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований,
проект 17-06-16022, не подлежит продаже.

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного
научного фонда, проекты № 14-06-00646 «Модели цифровой компе-
тентности у различных типов интернет-пользователей» и 12-06-
00904 «Цифровое поколение России: пользовательская интернет-
активность и формирование личности».

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.

С 60 Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. —
М.: Смысл, 2017. — 375 с.

ISBN 978-5-89357-363-3

Монография посвящена исследованию особенностей использования
современными российскими детьми и подростками инфокоммуникацион-
ных технологий в различных онлайн-контекстах. На основе аналитических
обзоров зарубежных и отечественных работ и серии авторских эмпирических
исследований детей и подростков, их родителей и учителей (2009–2016 гг.)
рассматриваются векторы изменений представителей цифрового
поколения, особенности новой социальной ситуации развития и цифровой
социализации, проблемы онлайн-безопасности и возможности совладания
подростков с онлайн-рисками, связь особенностей пользовательской
активности детей и подростков с различными стратегиями родительской
медиации и цифровой компетентностью как детей, так и взрослых.

Монография адресована психологам, социологам, педагогам, специа-
листам в области медиаобразования, представителям СМИ, руководителям
и экспертам органов управления образованием и специалистам образо-
вательных учреждений, широкому кругу специалистов, а также всем, кто
интересуется киберпсихологией.

УДК 159.923

ББК 88.3я73

ISBN 978-5-89357-363-3

© Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А., 2017
© Издательство «Смысл», оформление, 2017

Введение: исследования цифрового поколения в России.	6
Глава 1. Вызовы информационного общества: особенности цифрового поколения, онлайн-риски и совладание с ними	10
1.1. Цифровое поколение: цифровой образ жизни и новая социальная ситуация развития.	10
1.1.1. Изменение высших психических функций	25
1.1.2. Изменение механизмов формирования личности ребенка.	37
1.1.3. Изменение форм и способов взаимоотношений с окружающими	50
1.1.4. Изменения принятых в культуре социальных практик	62
1.1.5. Зона риска: бесконтрольное пользование и недооценка угрозы	73
1.2. Эволюция онлайн-рисков и совладание с ними	79
1.2.1. Риск, опасность, угроза и вред	80
1.2.2. Типы онлайн-рисков и их особенности	90
1.2.3. Контент: зона повышенного внимания родителей	99
1.3. Кибербуллинг и столкновение с сексуальным контентом: риски и совладание	107
1.3.1. Кибербуллинг	108
1.3.2. Сексуальный контент	115
1.3.3. Совладание с онлайн-угрозами	119
1.4. Чрезмерное использование Интернета	138
Глава 2. Цифровая компетентность подростков, родителей и учителей: структура и диагностика	149
2.1. Психологическая модель цифровой компетентности	150
2.2. Цифровая компетентность и онлайн-риски	156

2.3. Цифровая компетентность российских учителей	163
2.3.1. Цифровая компетентность российских учителей: результаты исследования	167
Глава 3. Родительская медиация и безопасность подростков в Интернете	185
3.1. Родительская медиация: варианты и возможности	185
3.2. Родительская медиация и онлайн-риски: как видят ситуацию подростки и взгляд родителей	207
3.2.1. Расхождение во мнениях детей и родителей о столкновении детей с онлайн-рисками	209
3.2.2. Связь общего неведения родителей с деятельностью онлайн, признаками девиантного поведения, цифровой компетентностью и стратегиями родительской медиации	217
3.2.3. Общие и специфические факторы неведения родителей в отношении конкретных онлайн-рисков	220
3.2.4. Причины неведения родителей о столкновении ребенка с онлайн-рисками: особенности деятельности детей онлайн или детско-родительских отношений по поводу Интернета	225
Глава 4. Цифровой разрыв и межпоколенческие отношения	236
4.1. «Цифровой разрыв» между родителями и подростками: форма и содержание	236
4.2. Проблема цифрового разрыва и межпоколенческих отношений: от социологии к психологии	240
4.3. Подростки и родители в цифровом мире: источники знаний, компетентность, образ «Я»	244
4.3.1. Источники знаний об Интернете у подростков и родителей	244
4.3.2. Поколение и цифровая компетентность подростков и родителей	246
4.3.3. Эмоциональные переживания и образ «Я» в Интернете	251
4.4. Психологическое содержание цифрового разрыва и цифрового взаимодействия	252

Глава 5. Психологические модели цифровой компетентности	258
5.1. Модели цифровой компетентности и деятельность онлайн	258
5.2. Цифровая компетентность как реальность и как иллюзия	277
5.3. Дисбаланс общей и специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности	290
Глава 6. Настоящее и будущее Интернета глазами цифрового поколения	309
6.1. Технофобы и технофилы: разные модели цифровой компетентности	309
6.2. Вызовы будущего Интернета	322
6.4. Представления о будущем Интернета у российских студентов	332
Заключение	342
Литература	348

Введение: исследования цифрового поколения в России

Сегодня очень много говорится о влиянии Интернета на все сферы жизни: экономику, политику, социальную сферу, СМИ и личную жизнь каждого из нас. Заканчивается 2017 г. и разные социологические службы сходятся во мнении, что уже более 70% процентов взрослого населения РФ от 18 лет и старше являются пользователями Интернета. Перед экранами компьютеров сидит больше людей, чем перед телевизорами. Это уже тот этап, когда можно говорить о качественных изменениях образа жизни населения страны.

Дети по активности освоения Интернета уже давно опередили взрослых — еще в 2013 г., по данным Фонда Развития Интернет, 89% подростков использовали Интернет каждый день или почти каждый день, а каждый седьмой проводил в нем в среднем 8 часов в сутки (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Несмотря на такую ситуацию, все еще недостаточное внимание уделяется результатам и последствиям, пожалуй, самого радикального воздействия Интернета — воздействию на подрастающее цифровое поколение.

Известно, что когда мы не можем что-то объяснить, картина мира, как и положено, начинает осмысливаться мифологически. У информационного общества свое мифотворчество. Подрастающее поколение сетевого столетия окутывают мифы. Среди них до сих пор остается два главных. Первый миф: дети знают о компьютерах все. Это тешит родительское самолюбие взрослых и часто приводит к бездействию. Несмотря на все увеличивающееся вокруг количество компьютерных устройств, взрослые не учатся вместе с детьми ими пользоваться, а вместо этого нередко

сами просят консультации у стихийных компьютерных «гениев». Второй миф: мир делится на молодой — «цифровых аборигенов», владеющих особыми тайнами «традиционной» цифровой культуры, и взрослый — «цифровых иммигрантов». В этом мифотворчестве антропологическая терминология, использовавшаяся в исследовании примитивных культур (аборигены) перемешивается с современными глобалистскими мотивами (мигранты). Тем не менее, как видим, все работает по старым правилам. Вплоть до бинарных оппозиций, которые еще Клод Леви-Стросс использовал для анализа социального устройства и культурной жизни первобытных племен («свой–чужой», «аборигены–мигранты»).

Что нового привносит «цифровое» измерение в социальную ситуацию развития детей и подростков? Разрушают ли результаты исследований существующие мифы? Действительно ли велик «цифровой разрыв» между детьми и родителями, довольствующимися ролью «цифровых иммигрантов» в стремительно развивающемся мире технологий? Что такое цифровое поколение и как влияют новые технологии на изменение когнитивных функций и механизмов формирования личности современного подростка? Какие риски несет с собой новый цифровой образ жизни подростков и какие требования к цифровой грамотности детей и родителей он выдвигает? Чем родители могут помочь своим детям? Наконец, любая ли цифровая грамотность одинаково хороша?

В монографии на основе культурно-исторического подхода мы пытаемся ответить на эти и другие вопросы о цифровом поколении в России. Первые шаги в изучении самых первых представителей цифрового поколения на основе этой методологии были сделаны одним из авторов этой книги много лет назад в проекте Майкла Коула как раз в тот период, когда Интернету было совсем мало лет (*Griffin, Belyaeva, Soldatova, 1992*). В монографии представлены результаты анализа и обобщения данных двух всероссийских исследований цифрового поколения, исследования цифровой компетентности учителей, а также анализ результатов пятилетней работы Линии помощи «Дети онлайн»:

1. Проект «Дети России Онлайн» (*Солдатова и соавт., 2012* [Эл. ресурс]; *Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014* [Эл. ресурс]),

осуществленный в 2010 г. Было опрошено 1025 пар «родитель–ребенок» (дети 9–16 лет и один из родителей) из 11 регионов России (7 федеральных округов). Проект был частью европейского проекта EU Kids Online (*Livingstone, Haddon, 2009* [Эл. ресурс]), что позволило сопоставить российские результаты с европейскими.

2. Исследование цифровой компетентности подростков и родителей детей подросткового возраста проводилось в 2013 г. Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Выборка включала 1203 подростков 12–17 лет и 1209 родителей детей того же возраста, проживающих в 58 городах из 45 регионов всех 8 федеральных округов России с населением от 100 тысяч человек и более.

3. В исследовании цифровой компетентности учителей (2014 г.) приняли участие 450 работников системы общего образования из 6 регионов Российской Федерации (Москвы, Московской области, Республики Татарстан, Ульяновской, Новосибирской и Калужской областей) (*Солдатова, Шляпников, 2015в*).

4. Материалы Линии помощи Дети онлайн (2009–2017 гг.). В 2009 году по инициативе Еврокомиссии стартовала программа «Безопасный Интернет», в рамках которой в 31 европейской стране были созданы специализированные центры, призванные обеспечивать безопасность и ответственное использование детьми Интернета и мобильных устройств (Safer Internet Centres). Работа центров реализуется по ряду направлений: информирование населения о потенциальных рисках и способах обеспечения безопасности в Интернете; персональное консультирование детей, родителей и учителей о том, как обеспечить безопасность в Сети; мониторинг противоправного контента в Интернете и СМИ. В России эти функции выполняет Линия помощи «Дети Онлайн», созданная в рамках Года безопасного Интернета в 2009 году Фондом Развития Интернет. Линия помощи «Дети онлайн» — это не только служба психологического консультирования, но и уникальный источник информации о рисках, с которыми юные пользователи сталкиваются в Сети. За восемь лет работы операторами Линии помощи было принято более 17000

релевантных звонков и электронных обращений, которые послужили эмпирической базой для анализа онлайн-рисков.

Еще одно дополнительное исследование было проведено для выявления образа будущего Интернета у студентов московских вузов (N=192, мужчины — 21%, женщины — 79%, средний возраст — 21 год). Чтобы повысить однородность выборки по осведомленности об информационных технологиях, участие в опросе было предложено студентам нетехнических специальностей (психология, экономика, международные отношения).

Глава 1 посвящена анализу особенностей цифрового поколения — изменяющемуся ребенку в изменяющемся мире, онлайн-рискам, вопросам безопасности и другим вызовам информационного общества. *Глава 2* — понятию цифровой компетентности у подростков, родителей и учителей, а также связи цифровой компетентности с онлайн-рисками. В *главе 3* рассматриваются вопросы родительской медиации, а в *главе 4* — анализируется психологическое содержание цифрового разрыва и цифрового взаимодействия между поколениями. *Глава 5* посвящена психологическим моделям цифровой компетентности. *Глава 6* позволяет взглянуть на настоящее и будущее Интернета глазами цифрового поколения.

Вызовы информационного общества: особенности цифрового поколения, онлайн-риски и совладание с ними

1.1. Цифровое поколение: цифровой образ жизни и новая социальная ситуация развития

Сегодня трудно найти сферу жизнедеятельности, не связанную с Интернетом: настолько прочно вошел он в нашу жизнь, став естественной и незаменимой ее составляющей. Если когда-то его называли отдельным «цифровым пространством» или «виртуальным миром» (Носов, 2000), то сейчас точнее говорить о «цифровом образе жизни», не просто ставшем социальной силой (Рейнгольд, 2006) и расширившем возможности человека (Маклюэн, 2003), но и трансформировавшем его психологические границы (Рассказова, Емелин, Тхостов, 2015).

Новый цифровой образ жизни определяется множеством реальных и виртуальных миров, в которых живут сегодня и взрослые и дети. Эти миры уже давно сосуществуют в жизненном человеческом пространстве, и в последние десятилетия их взаимодействие обсуждается наиболее активно в связи с развитием современных инфокоммуникационных технологий. Как утверждает Френсис Хеммит — автор книги «Виртуальная реальность» — сам этот термин был придуман в Массачусетском технологическом институте в конце 1970-х годов, чтобы выразить идею присутствия человека в пространстве, создаваемом компьютерами (Hammet, 1993). Однако российский культуролог А.Я. Флиер подчеркивает, что виртуальная реальность генетически (то есть по своему происхождению) не имеет никакого отношения к электронным устройствам и рассматривает ее не как нечто новое, «сочиненное компьютерами», а как изобретенный культурой канал воспроизводства мифологического мира, существующий в литературе

по его мнению уже со времен Средневековья (Флиер, 2006). Не останавливаясь отдельно на этой теме, требующей специального внимания, отметим широкий диапазон взглядов на соотношение этих миров: от подхода, когда любую реальность можно рассматривать как виртуальную или несущую в себе элементы виртуального, так как она воспринимается и переживается человеком через символы и знаки, наделяющие реальные объекты дополнительными смыслами (см., например, Кастельс, 2000, 2004; Носов, 2000; Свиринов, 2003), до так называемого технологического или инженерно-семиотического подхода, наиболее принятого на уровне обыденного сознания, когда виртуальная реальность тесно связана с киберпространством — глобальной электронной сетью, в которой свернуты разные виртуальные реальности: от денег до цивилизаций. В этом случае виртуальная реальность — особый вид символических реальностей, возникающих на основе компьютерной и некомпьютерной техники (Розин, 1997; Hammet, 1993; Heim, 1994).

Виртуальную реальность уже практически с рождения концепции всемирной паутины (ЦЕРН¹, 1989 г.) начали рассматривать как некую сокрытую внутри компьютера искусственную вселенную. Примерно через десять лет Мануэль Кастельс уже заговорил о зарождении новой культуры «реальной виртуальности» (Кастельс, 2000). В начале века он утверждал, что мы живем в условиях особой электронной культуры, которая является виртуальной, поскольку строится главным образом на виртуальных процессах коммуникаций, управляемых электроникой. Кастельс подчеркивал, что эта культура является реальной (в противовес воображаемой), потому что это наша фундаментальная действительность, физическая основа, с опорой на которую мы планируем свою жизнь, участвуем в трудовом процессе, связываемся с другими людьми, отыскиваем нужную информацию, формиру-

¹ ЦЕРН (CERN) — Европейская организация по ядерным исследованиям, крупнейшая в мире лаборатория физики высоких энергий. Аббревиатура от фр. *Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire* (Европейский совет по ядерным исследованиям). В русском языке обычно используется аббревиатура ЦЕРН.

ем свое мнение, занимаемся политической деятельностью и реализуем свои мечты (*Кастельс, 2004*). «Реальная виртуальность» и «виртуальная реальность» уже явно выпадают из категории «воображаемое» и на глазах теряют статус одного из самых известных современных оксюморонов — сочетание несочетаемого становится повседневной частью нового образа жизни человека в информационном обществе.

Начиная с появления первых смартфонов в 2001 г., мы можем наблюдать, как набирает скорость эпоха Интернета вещей. Хочется надеяться, что от смартфонов мы движемся к умному дому, умной школе, умному городу, умной стране, наконец, умной планете. Закономерный процесс конвергенции реального и виртуального набирает темп. С этой точки зрения интересен феномен *Roseton Go* — игры, построенной на принципе дополненной реальности: игрок смотрит на окружающий мир через камеру смартфона (программа накладывает слой виртуальных объектов на реальные пейзажи). В первую неделю после запуска число ее ежедневных активных игроков только в США превысило 21 миллион человек. Но значимость этого феномена вовсе не в массовой увлеченности игрой, а скорее в том факте, что она стала ярким маркером, обозначающим пересечение человечеством черты, обозначающей переход от модели двух миров — реального и виртуального — к миру смешанной реальности. Эксперимент с *Roseton Go* показал, что у пользователей во многих странах на руках огромное количество устройств, способных интегрировать разные миры. Таким образом, технологически человечество, вооруженное гаджетами, уже готово к принятию и наступлению смешанной реальности. Это признак еще одного качественного скачка на пути развития информационного общества и трансформации традиционного образа жизни в цифровой. А дополненная реальность — еще одна технология, которая изменяет поведение человека, а следовательно, и его самого.

Наши дети и молодежь не просто идут в фарватере этого процесса, в недалеком будущем они — его главные действующие лица — те, кто завтра будут прокладывать центральный курс развития человечества. Сегодняшние подростки и молодые люди —

это те поколения, которые пока еще успевают следовать за темпами развития технологий. В контексте исследований влияния информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на человека особое значение приобретает методология межпоколенческого подхода.

Одна из наиболее известных попыток классификации поколений принадлежит экономисту и демографу Нейлу Хоуву и историку Уильяму Штраусу (*Strauss, Howe, 1991*). Она основана на учете исторических и социальных процессов и соответствующих им архетипов (в соответствии с терминологией авторов), задающих социальные нормы и идеалы. Согласно данной концепции 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 г.) и поколений, получивших свои названия по трем классическим неизвестным математическому уравнения: X (1964–1984 г.), Y (1985–2000 г.) и Z (начиная с 2001 г.). Отметим, что 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).

В то же время предложенные Н. Хоувом и У. Штраусом границы поколений удобно соотносятся с процессом развития информационных технологий, что и определяет широкую популярность концепции в данной области. Современные дети и подростки принадлежат к двум последним поколениям — «Игрек» и «Зет». Они развивались и социализировались параллельно и вместе со стремительным развитием Интернета в России. Собираетельно их можно назвать *цифровым поколением*, представители которого составляют более трети от всего населения РФ (более 40%). Их ценности во многом определяются процессами глобализации, развитием информационных технологий, мобильной связи и Интернета.

Представители поколения «Игрек» росли в период завоевания Интернетом мира и России: в 1990 г. в России появился первый национальный домен SU, в 1994-м г. был делегирован домен RU, что привело к мощному развитию инфраструктуры Интернета, в 1998 г. появилась поисковая система Google, в 2004 г. — социальная сеть Фейсбук, в 2006 г. — наша сеть Вконтакте, в 2010 г. — кириллический домен РФ. Яркие примеры самых старших «Игреков» — Марк Цукерберг и Павел Дуров. Представители поколения «Z», самые старшие из которых родились в 2001 г., — это сегодняшние дошкольники и школьники. Их нередко награждают также и такими названиями как поколение «большого пальца» (по причине той огромной скорости, с которой они набирают смс-сообщения), «цифровыми аборигенами», «рожденными цифровыми». Они уже полноправные жители эпохи Интернета и ровесники айфонов и айпадов, запущенных в производство соответственно в 2007 и 2010 гг. Те из них, кто поступил в школу в 2011 г. (а некоторые — раньше), начали учиться по новым федеральным государственным образовательным стандартам, в соответствии с которыми уже в начальной школе детей учат заниматься поиском в Интернете. Представители цифрового поколения — старшие Z и младшие Y — главные объекты нашего исследования. Они выросли в среде, насыщенной цифро-

выми устройствами, практически интуитивно учились владеть цифровыми инструментами — компьютерами, электронными устройствами, мобильными гаджетами, осваивать социальные сети и другие виртуальные миры и онлайн-контексты киберпространства. Именно в нем они сегодня проводят значительную часть своей жизни.

Опираясь на исследования 2009–2016 гг., дадим общую характеристику пользовательской активности российских детей и подростков. Уже по данным 2010 г. (Солдатова, Рассказова, Зотова и др., 2012), средний возраст начала пользования сетью составлял 10, а в мегаполисах — 9 лет, практически не отставая от среднего европейского, и отмечалась тенденция к дальнейшему снижению возрастного ценза. Некоторые дети, участвовавшие в исследовании еще в 2010 г., отвечали, что начали пользоваться Интернетом и в 5 лет, и в 4, и даже в 3 года. В основном это были жители Москвы, Санкт-Петербурга, Кемерово, Саратова — тех регионов, в которых, по результатам нашего предыдущего исследования (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011), пользовательская интернет-активность подростков была высокой. В исследованиях дошкольников в Москве в 2015 г. было обнаружено, что 80% детей пользуются Интернетом, не подозревая об этом, а каждый четвертый знает, что такое Интернет, считает, что он им пользуется, и уверен, что научился этому самостоятельно (Солдатова, Шляпников, 2015б).

Постоянно увеличивается количество времени, которое дети проводят в Интернете: за семь лет доля школьников, ежедневно проводящих в среднем более 5 часов в Сети выросла почти в семь раз — в 2009 г. таких детей было 8%, в 2016 г. — каждый второй (52%) (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011; Солдатова, Олькина, 2016). Около 90% подростков не только ежедневно пользуются Интернетом, но отдают ему в среднем без малого три часа в сутки. При этом если в 2013 г. среди двенадцатилетних подростков ежедневно пользовались Интернетом 76%, то среди шестнадцатилетних — 94%, то есть почти все. Каждый пятый подросток в 2013 г. отметил, что в выходные дни прово-

дит в Интернете от 5 до 12 часов (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013).

Если выделить три уровня интенсивности использования подростками Интернета, мы получаем по 2013 г. следующую картину их пользовательской активности. Низкий уровень: 1 час в день в Интернете, 0,5 месяца в год — таких детей оказалось 10%. Средний уровень: 3 часа в сутки, около 1 месяца в год — таких детей 76%. Высокий уровень: 8 часов и больше в сутки, 3,5 месяца в год (учитывая и будни, и выходные) — таких детей 14%. Обратите внимание, что это каждый седьмой подросток, который проводит в сети сутки напролет почти четверть года своей жизни. Причем количество таких активных юных пользователей с 2013 г. по 2016 г. в Москве и Московской области выросло в два с половиной раза — до 32% (Солдатова, Олькина, 2016).

Виды деятельности в Интернете подростков становятся разнообразнее, и как показывают наши данные, российские школьники пытаются освоить практически все возможные виды активности в сети, отдавая в первую очередь предпочтение коммуникационной деятельности. Самые частые ответы — о пользовании Интернетом в учебных целях, для общения и игр, скачивания (или просмотра/прослушивания) музыки и видео.

В 2013 г. мы попросили подростков выделить три ключевых для них вида онлайн-деятельности. И хотя показатели по сравнению с 2010 г. несколько изменились, лидирующие позиции вновь занимали поиск информации, учебная деятельность, общение и игры (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013). На рисунке 1 отражены данные исследования «Цифровая компетентность российских подростков и родителей», 2013 г. Отметим, что почти 15% подростков не смогли выделить три ключевые деятельности — их список менялся от четырех до четырнадцати отмеченных вариантов. Не исключено, что разнообразие онлайн-возможностей порой настолько захлестывает подростков, что они не только выходят в Интернет «езде и всюду», но и делают в нем «все подряд».

По показателям пользовательской активности представители цифрового поколения значительно опережают своих родите-



Рис. 1. Основная деятельность подростков в сети (выбор трех видов, %); выборка: подростки 12–16 лет, пользующиеся Интернетом

лей — представителей поколения X (Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014 [Эл. ресурс]). Среди родителей ежедневных пользователей Интернета — 53%, причем 17% отмечают, что не пользуются Интернетом вообще. И чем старше родители, тем очевиднее этот «разрыв», что отражено на рисунке 2 (по данным исследования «Цифровая компетентность российских подростков и родителей», 2013 г.).

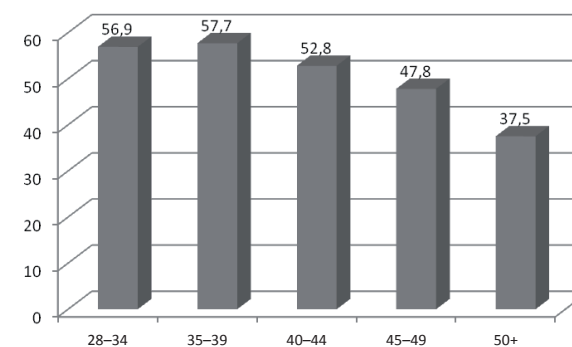


Рис. 2. Количество взрослых интернет-пользователей в разных возрастных группах (%); выборка: родители подростков 12–17 лет, пользующихся Интернетом

Таким образом, анализ онлайн-активностей российских школьников показывает, что они воспринимают Интернет не как набор технологий, а как среду обитания; сегодня это не мифическая виртуальная реальность, а полноценная часть их повседневной жизни (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013). Подростки уже давно живут на два мира — реальный и цифровой. В сфере информационных технологий изменения в 3–4 раза интенсивнее, чем в любой другой сфере. Исходя из прогнозов futuroлогов, можно предположить, что ребенок, который пошел в первый класс в 2017 г., поступив в институт, будет жить уже в мире Интернета вещей, а в возрасте 30–35 лет — в эпоху нейронета и оцифровки сознания человека.

Сравнение подростков с их родителями, а также с представителями более старших поколений (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013), показало существенную разницу между ними по целому ряду показателей образа жизни. Например, у подростков это пересечение онлайн и офлайн с очевидной тенденцией в сторону возрастающей роли онлайн, у взрослых — доминирование онлайн с некоторыми пересечениями с офлайном. Существующие реалии уже давно позволили исследователям констатировать возникновение новой социальной ситуации развития современного подростка, в которой важнейшей координатой становятся инфокоммуникационные технологии и в первую очередь Интернет. Социальная ситуация развития — сущностная характеристика возрастного этапа развития, введенная Л.С. Выготским в работе о структуре и динамике психологического возраста (Выготский, 1984б) и впоследствии разработанная А.Н. Леонтьевым (Леонтьев, 1981) и Л.И. Божович (Божович, 1995). В работах российских психологов было показано, что особенности социальной ситуации развития решающим образом определяют направление, содержание и характер возрастного развития ребенка (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, О.А. Карабанова и др.). Она характеризует место ребенка в системе социальных отношений, ожидания и требования, предъявляемые к нему, а также особенности понимания им этого места и своих взаимоотношений с окружающими

людьми, в первую очередь с миром взрослых в терминах принятия/непринятия. Решение специфических задач, которые ставит ребенку вовлекающая его информационно-коммуникационная среда, оказывает влияние на содержание его психического развития — формы и пути развития, зону ближайшего развития, виды деятельности, приобретаемые ребенком новые психические свойства и качества, способы совладания с трудными жизненными ситуациями. Это определяет противоречие со старой ситуацией развития, приводит к слому прежних и построению новых отношений с социальной средой, а следовательно, к новой социальной ситуации развития. В свою очередь, такие изменения становятся важным компонентом возрастных кризисов развития.

В зарубежной психологии одним из тех, кто поддержал тезис о социальном происхождении высших психических функций и продолжил дальнейшую разработку концепции социальной ситуации развития, был американский психолог Ури Бронфенбреннер. Он известен как автор теории экологических систем, внесшей большой вклад в становление экологической психологии и связанной с изучением влияния окружающей среды на психическое развитие индивида (Bronfenbrenner, 1979). Основу теории Бронфенбреннера составляют пять взаимосвязанных и как бы вложенных друг в друга систем: *микросистема* (относится к ближайшему окружению, начинается с диадической системы «дитя и мать», но включает также семью, детский сад, школу); *мезосистема* (локальные среды общения и проживания, включающие в себя комбинации микросистем — например, формальные и неформальные связи между семьей и школой, школой и группой сверстников), *экзосистема* (социальные организации, а также связи между ними, на первый взгляд лежащие вне непосредственного опыта ребенка, но тем не менее влияющие на него, например, место работы родителей), *макросистема* (совокупность социоэкономических факторов, законов, систем мировоззрений, культурных и этнических ценностей и норм), которая обладает максимальной возможностью воздействия на все другие уровни. Еще одна, пятая, *хроносистема* подчеркивает влияние времени на все системы и все развивающиеся процессы и отражает суще-

ствование гибких прямых и обратных связей между всеми этими четырьмя системами.

Модель Бронфенбреннера — сложная динамическая система, в которой человек активно развивается и созревает, и речь идет не просто о различных системах, а об их совокупном влиянии, отраженном в специфике переживания его субъектом деятельности.

Важными принципами экологического подхода Бронфенбреннера являются:

- учет непрерывной взаимной адаптации активного, развивающегося на протяжении всей своей жизни человеческого существа, с одной стороны, — и изменяющихся условий его окружения — с другой;
- а также взгляд на развитие как функцию от личности (P) и среды (E) с опорой на теорию поля Курта Левина — $D=f(PE)$.

В данном случае D означает в первую очередь не процесс, а его результат. Отсюда следует, что с позиции подхода У. Бронфенбреннера определение личностных или когнитивных особенностей человека невозможно без учета той среды, где они были сформированы и применялись (Веракса, Веракса, 2014).

Изменения, происходящие в обществе, трансформировали концепцию У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 2004). Однако она требует своих изменений и вследствие стремительного развития инфокоммуникационных технологий. Так, Ж. Джонсон и П. Паплампу предложили включить в нее еще один экологический уровень — *техносистему*, которая, по мнению авторов, должна потеснить микросистему и, соответственно, все остальные системы и занять первый уровень в этой модели (Johnson, Papalampou, 2008). Техносистема включает в себя взаимодействие ребенка с «неживыми» (различные электронные устройства и программы и, конечно, Интернет) и «живыми» (например, сверстники) ее элементами. По мнению данных авторов, в связи с тем, что любые инструменты по определению расширяют возможности человека, использование ребенком более сложных инструментов (например, Интернета с его поисковыми системами, электронны-

ми каталогами и социальными сетями) требует развития все более сложных когнитивных процессов для взаимодействия с окружающим миром во всех его системах и пересечениях (*Ibid.*).

Развиваемая под влиянием изменений в обществе концепция У. Бронфенбреннера, на наш взгляд, — важное дополнение культурно-исторического подхода к изучению влияния ИКТ на развитие ребенка. Именно такая методология является базой для осуществляемого нами анализа феномена цифрового детства и лежит в основе представленных ниже эмпирических исследований. Безусловно, рассмотрение техносистемы как важнейшего опосредующего звена между ребенком и окружающим миром нуждается в дальнейших исследованиях и подтверждении. А пока отметим, что Женестьева Джонсон в своем исследовании, осуществленном на основе дополненной модели экологических систем, уже продемонстрировала, что показатели домашнего использования Интернета, как элементы техносистемы, предоставляют больше данных для понимания когнитивного развития детей, чем, например, показатели социально-экономического статуса семьи, в качестве элементов микросистемы (Johnson, 2010).

В отечественной психологии феномен детства рассматривают как важную часть человеческой истории. Один из основоположников педологии П.П. Блонский писал, что детство — не вечное неизменное явление, оно иное на каждой стадии исторического развития человечества (Блонский, 1934). Л.С. Выготский подчеркивал, что задача психологии заключается как раз в том, чтобы раскрыть не «вечно-детское», а «исторически-детское» (Выготский, 1999). Д.Б. Эльконин, анализируя историю детства, обнаружил, что оно по мере развития человечества не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий (Эльконин, 1989), то есть происходит качественное изменение этого феномена по структуре и содержанию (Обухова, 1996; Поливанова, 2016; Фельдштейн, 2011; Эльконин, 1992).

В стремительно развивающемся информационном обществе такие изменения детства в большой степени могут определяться интенсивностью использования цифровых технологий. С каж-

дым годом мы получаем все больше данных о том, что инфокоммуникационные технологии не просто дополняют и расширяют пространства деятельности ребенка, но влияют на всю ее структуру как в офлайне, так и в онлайн. Все это означает, что ИКТ сегодня — важнейший агент социализации, который начинает конкурировать с семьей и школой. Четырехлетний ребенок пишет e-mail Деду Морозу, потому что набирать слова на компьютере уже умеет, а ручкой писать — еще нет. Это лишь одна из сотни иллюстраций специфики новой социальной ситуации развития в век цифровизации. С появлением и распространением Интернета мир уж никогда не будет прежним, и сегодня мы говорим о цифровом детстве как развивающемся культурно-психологическом феномене особого исторического типа детства.

Феномен детства в информационном обществе приобретает новое цифровое измерение, что существенно размывает уже сложившуюся модель единого образа детства, принятого в отечественной науке. О.А. Карабанова с позиций культурно-исторического, деятельностного подхода выделяет следующие основные принципы методологии оценки социальной ситуации развития и характера воздействия на психическое развитие и здоровье ребенка: принцип возрастной нормативности развития, задающей периодизацию психического развития, как нормативную модель (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), принцип возрастной специфики задач развития на каждом возрастном этапе, определяющей сенситивность ребенка к определенному рода воздействиям (Р. Хевигхерст), принцип активной действенной природы развития, определяющей избирательность восприятия информации ребенком сообразно его возрастным особенностям (А.Н. Леонтьев), принцип решающего значения ориентировочной деятельности, направленной на выявление значимых для решения задачи условий (П.Я. Гальперин) (Карабанова, 2002). Применение этих принципов сегодня должно происходить непременно с учетом нового цифрового измерения социальной ситуации развития и в первую очередь учета влияния Интернета как специфической технологии, отличающей его от других медиатехнологий, возможных изменений нормативных моделей развития и здоровья детей

и подростков, пересмотра границ допустимого в условиях цифрового образа жизни, учета влияния «цифрового разрыва» между поколениями и изменений роли, универсальности и значимости фигуры взрослого в детско-родительских отношениях.

Для того чтобы стать полноценным гражданином современного общества, необходимо овладеть навыками-действиями успешной жизни в современном мире. Традиционные формы социализации все чаще соседствуют, вытесняются и замещаются новыми формами приобретения необходимых знаний и навыков — цифровой социализацией. С некоторых пор этот термин начинают использовать вместо термина «информационная социализация», популярность которого окрепла в период расцвета телевидения и первого десятилетия распространения Интернета (Белинская, 2013 [Эл. ресурс]; Голубева, Марцинковская, 2011 [Эл. ресурс]; Arnett, 1995; Daniel, 2006). Информационная социализация сегодня «пытается» вместить в себя все аспекты цифрового образа жизни, но все же она в первую очередь сфокусирована на информации и рассмотрении СМИ в качестве основного значимого агента. Термин «цифровая социализация» предполагает учет всех доступных ребенку инфокоммуникационных технологий, которые сегодня выступают не только источником информации, но и важнейшим инструментом коммуникации. В этом случае информационную социализацию следует рассматривать как часть более широкого понятия «цифровой социализации».

Учитывая высокую интенсивность потоков информации и коммуникации в онлайн-среде, нельзя недооценивать их влияние на психическое развитие и формирование личности ребенка. Представители цифровой генерации, включающей «Игреков» и «Зетов», существенно отличаются от тех, кто ходил в школу 10–15 лет назад; 5–6 часов в день в сети в интенсивном инфокоммуникационном потоке не проходят бесследно, так же как и 5–6 уроков в школе. Интернет — это уже привычное для человечества культурное орудие, способствующее порождению новых форм деятельности, культурных практик, феноменов, мотивов, значений и смыслов, которые в сложном взаимодействии с традиционной жизнедеятельностью в офлайне создают новый образ жизни

современного ребенка. В результате когнитивное и личностное развитие ребенка может происходить в какой-то другой форме, подчиняться иной логике, давать на выходе другой по сути результат в сравнении, например, с тем, к чему стремится традиционное обучение.

Все эти резкие и масштабные трансформации образа жизни современных детей и подростков не могли не вызвать большого научного интереса к вопросам оценки влияния ИКТ на их здоровье и развитие, в том числе и со стороны психологов. Технологически мир изменился, и большая часть человечества «вооружена» для нового образа жизни. Но ведь хорошо известно, что сам человек социально и психологически меняется намного медленнее, чем окружающий его мир. И все же многие взрослые признаются, что ощущают в себе серьезные перемены, происходящие под влиянием современных электронных устройств. Что же в таком случае происходит с формирующейся психикой наших детей? Есть ли сегодня однозначные доказательства влияния на них современных ИКТ и существует ли в современной науке ответ на один из самых волнующих взрослых вопрос: «Каков вектор таких изменений?»

В числе научных работ, связанных с Интернетом, доля «детских» исследований пока не так велика, но достаточно интенсивно растет. Можно выделить несколько основных видов исследований в сфере психологии по данной теме. Во-первых, это эмпирические «камерные» работы поискового типа, в том числе и экспериментальные, проводимые, как правило, на небольшой выборке. Во-вторых, социально-психологические исследования, в том числе и популяционные исследования, охватывающие большой круг респондентов и основанные на методах опроса или онлайн-опроса, иногда с добавлением одной-двух прицельно отобранных психологических методик. В-третьих, попытки анализа масштабных массивов данных, например таких, как полученные в рамках программы PISA (*Zamarro, Hitt, Mendez, 2016*), с целью поиска эмпирических фактов, позволяющих сделать предположительные выводы о возможном влиянии использования технологий на когнитивное развитие детей и подростков. В-четвертых, собственно

онлайн-исследования, предполагающие анализ «больших данных» глобальной сети: содержания профилей социальных сетей, комментариев, чатов, форумов и других материалов с целью получения социально-психологических характеристик отдельных пользователей и целых сообществ, особенностей межличностных отношений, кругов общения и многого другого.

Опираясь на зарубежные (*Livingstone, Haddon, Görzig, 2012; Finkelhor, Shattuck, Turner, Hamby, 2014* и многие другие) и отечественные работы, в частности, на исследования факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и Фонда развития Интернет 2009–2015 гг. (*Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011; Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012* [Эл. ресурс]; *Soldatova, Zotova, 2012; Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013; Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013; Солдатова, Приезжева, Олькина, Шляпников, 2017* и др.), в которых приняли участие российские школьники, а также их родители и педагоги (в общей сложности было опрошено около 13 000 человек), обозначим некоторые векторы возможных и уже произошедших изменений представителей поколения «Z» и самых молодых «Игреков» — наименее изученных поколений на Земле. С некоторой долей условности, так как существуют пересечения, выделим четыре основных направления таких изменений, определяемых новой социальной ситуацией развития детей и подростков и характеризующих цифровую социализацию: изменение когнитивного развития детей и подростков, изменение механизмов формирования личности, изменение взаимоотношений ребенка с окружающим миром, изменение собственно деятельности ребенка — его социальных или культурных практик. Обозначим в целом эти направления и по каждому кратко остановимся на некоторых наиболее изученных вопросах.

1.1.1. Изменение высших психических функций

Как уже отмечалось выше, Интернет для детей, рано и интенсивно начинающих им пользоваться, выступает новым культурным орудием, опосредующим формирование у них высших

психических процессов, адекватное развитие которых — основа успешной жизнедеятельности ребенка, в том числе и обучения. Психические функции, в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, не заданы природой, а формируются обществом и его культурой, то есть социальны по происхождению. Л.С. Выготский пишет, что развитие логической памяти или произвольной деятельности это «часть социального формирования ребенка, ибо в своем биологическом начале и в конце психического развития эта функция выступает как функция индивидуальная; и только генетический анализ вскрывает тот путь, который соединяет начальную и конечную точки. Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения...» (Выготский, 1984а, с. 56). Интенсивная цифровая стимуляция от трех до восьми часов в сутки на протяжении этого пути значительной части российских подростков — активных интернет-пользователей — не может пройти бесследно для развивающихся психических процессов. Если до эпохи новых инфокоммуникационных технологий высшие психические процессы развивались в социальном взаимодействии взрослого и ребенка, самих детей между собой, то сегодня Интернет нередко оказывается в роли значимого посредника между ребенком и окружающим миром. Интернет всего лишь технология, но открывающая огромные возможности и поэтому крайне влиятельная.

Современные исследования последних двух десятилетий указывают на то, что такие психические процессы, как мышление, память, восприятие, внимание, способность к речевому общению, эмоциональные и волевые процессы под влиянием ИКТ претерпевают у детей качественные и количественные изменения по сравнению с предыдущими поколениями (Андреева, 2013 [Эл. ресурс]; Барон, 2010 [Эл. ресурс]; Лысак, Белов, 2013; Agosto, 2002; Barr, Pennycook, Stolz, Fugelsang, 2015; George, Odgers, 2015; Greenfield, 2003; Franceschini, Gori, Ruffino et al., 2013; Mills, 2016 и др.). Это признается многими исследователями в области общей психологии, психофизиологии, когнитивной психологии,

психологии развития, клинической психологии, педагогики. Тем не менее систематических исследований по этому направлению пока нет, хотя к этой теме обращаются все больше заинтересованных ученых.

В фокусе внимания в первую очередь оказываются такие процессы, как память, внимание и мышление. Обобщение серии исследований первых двух десятилетий по данному направлению определило в зависимости от позиции аналитиков отчетливое наличие двух принципиально противоположных точек зрения по поводу «знака» влияния ИКТ на высшие психические функции: положительного (например, Small, Vorgan, 2008) или отрицательного (например, Шнитцер, 2014). На данный момент все еще недостаточно эмпирических фактов, подтверждающих позитивное или негативное влияние ИКТ на когнитивное развитие человека. И исследователи, учитывая реалии набирающего необратимый характер цифрового образа жизни, уже не идут по этому тупиковому пути, а начинают все чаще использовать не оценочный подход: не рассматривая влияние ИКТ как плохое или хорошее, а просто принимая его как существующую данность с различными возможностями воздействия и фокусируясь на специфике этого влияния. Например, фактор активного использования подрастающим поколением различных гаджетов и мобильных технологий уже намного реже связывают с ростом числа детей с синдромом СДВГ или аутизмом, а сами ИКТ все чаще рассматривают как незаменимую возможность для полноценной жизни детей с особенностями развития (Blume, 1997; Wilmer, Sherman, Chein, 2017; Nikken, Schols, 2015; Visser, Danielson, Bitsko et al., 2014).

Все чаще в исследованиях влияния ИКТ на детей и подростков появляются доказательства, что использование Интернета стимулирует их когнитивное и психосоциальное развитие (Бек, Уэйд, 2006; Greenfield, Yan, 2006; Johnson, 2006, 2010). Такие результаты получены, в том числе в исследованиях, проведенных на дошкольниках. Так, например, Фиш с коллегами изучали опыт использования домашнего компьютера и развитие познавательных способностей у детей дошкольного возраста в процессе их обучения в городских программах. Было обнаружено, что вне за-

висимости от уровня образования родителей и уровня доходов семьи, дети, имевшие дома доступ к компьютерам, обладали более высокими показателями когнитивного развития, чем дети, его не имевшие. Таким образом, исследователи пришли к выводу, что использование компьютера в домашних условиях имело положительное влияние на раннее когнитивное развитие ребенка (*Fish, Li, McCarrick, Partridge, 2008*). Джексон с коллегами исследовали дошкольников из семей с низким уровнем дохода и наличием или отсутствием доступа к Интернету из дома. Результаты показали, что дети, использовавшие Интернет, независимо от уровня доходов семьи, набрали больше баллов в тестах на чтение и у них были более высокие оценки, чем у детей, которые использовали Интернет меньше или не использовали вообще (*Jackson, Witt, Games et al., 2012*). В пользу достоверности результатов этих исследований свидетельствует также вышеупомянутая работа Ж. Джонсон, в которой получены аналогичные данные и показано, что индексы использования домашнего Интернета объясняют дисперсию когнитивного развития лучше, чем индексы социально-экономического статуса (*Johnson, 2010*).

Уже в первом десятилетии этого века исследователи, изучающие детей и Интернет в контексте психологии развития, привели эмпирические доказательства того, что Интернет стимулирует следующие когнитивные процессы: в области визуального интеллекта (способность контролировать несколько визуальных стимулов одновременно, визуализация пространственных отношений (*DeBell, Chapman, 2006*), распознавание образов, развитие зрительной памяти (*VanDeventer, White, 2002*), такие метакогнитивные процессы, как планирование, стратегии поиска и оценка информации (*Tarpley, 2001*). Пытаясь оценить полученные результаты в контексте развивающегося информационного общества, исследователи все чаще говорят о том, что Интернет дает подрастающему поколению больше преимуществ, чем недостатков. Тем не менее категорически утверждать этого мы не можем, так как работ такого рода достаточно мало, и, как правило, они редко имеют надежную сравнительную основу для конкретных и обоснованных выводов. Например, в подобных исследованиях важно

понять влияние на когнитивные процессы фактора *наличия постоянного доступа в Интернет* как некой средовой переменной, схожей с занятиями музыкой или плохим питанием (*Mills, 2016*), но в развитых странах, в которых, как правило, и проводятся такие исследования уже сейчас практически невозможно провести эксперимент, сравнивающий группы с наличием доступа в Интернет и с его отсутствием.

Тем не менее уже существуют исследования, которые указывают на специфику развития некоторых психических процессов у активных пользователей Интернета. Самая известная работа по данному направлению — это серия оригинальных экспериментов психолога Бэтси Спэрроу и ее коллег (*Sparrow, Liu, Wegner, 2011*) по психологии памяти. В исследовании изучается феномен «транзактивной памяти», еще в 1980 г. открытый Дэниэлом Вэгнером (*Wegner, 1987*). Он обнаружил, что эта форма памяти возникает при длительных отношениях в группах или, например, в парах, когда люди начинают в определенных случаях полагаться на память другого. Ученые предположили, что Интернет также способствует развитию транзактивной памяти, так как сам является мощным внешним хранилищем различной информации. Результаты экспериментов показали, что под влиянием использования инфокоммуникационных технологий у студентов младших курсов — вчерашних школьников — память начинает функционировать по другим механизмам: запоминается не содержание, а место, где находится эта информация, путь к этой информации. Таким образом, мнемонические процессы происходят по типу каталогизации, как это бывает, например, в библиотеках. Интернет, таким образом, становится частью системы транзактивной памяти. В этом случае компьютер и Интернет награждаются соответствующими терминами — «когнитивный киберпротез», «репозиторий», «киберхранилище», «банк памяти», а отношения с компьютером начинают приобретать в некотором смысле симбиотический характер — пользователь строит особую систему «взаимозависимой памяти».

Ученые и педагоги бьют тревогу: что станет с памятью (*Small, Vorgan, 2008; Kapp, 2012*), ведь наличие постоянного доступа к

огромным потокам информации может стимулировать детей как можно меньше использовать свою собственную память, разрушать способность к запоминанию информации, концентрации внимания и результативному мышлению (*Näsi, Koivusilta, 2013*). Могут быть далеко идущие последствия — ведь для многих мыслить — это значит вспоминать. Оптимисты же считают, что в ближайшем будущем учеба не будет базироваться на запоминании, важно будет уметь организовывать большое количество информации, а ресурсы мозга, не перегруженного ненужными знаниями, освободятся для умственной и творческой деятельности. И сторонников этой точки зрения сегодня больше.

Транзактивная память, более известная в области исследования влияния Интернета на память как «эффект Google», сегодня обрастает подробностями, подтверждающими полученные результаты (*Ward, 2013*). Например, уточняется специфика этой системы. Фишер, Годи и Кайл отмечают, что, помимо того, что у интернет-пользователя снижается ответственность за собственные внутренние знания (внутреннюю память), он смешивает информацию, найденную онлайн, со «знаниями из собственной головы» — возникает иллюзия, которая заключается в том, что человек принимает доступ к информации за свое собственное понимание информации. В связи с чем растет самооценка и люди ошибочно полагают, что они владеют большим количеством знаний и более компетентны в той или иной сфере знаний. Кроме того, партнерство в этой системе — одностороннее, не надо ни о чем договариваться пользователю с компьютером, разделять зоны ответственности, поскольку Интернет — всезнающий эксперт во всех сферах (*Fisher, Goddu, Keil, 2015*). Есть еще один важный момент — транзактивная система, включающая Интернет, формируется тогда, когда пользователи уверены, что в будущем у них всегда будет доступ к информации (*Sparrow, Liu, Wegner, 2011*).

Важно понимать, что такая транзактивная система может быть как технологической, так и социальной (*Fisher, Goddu, Keil, 2015*). Например, у средних и старших подростков, которые активно пользуются Интернетом, в качестве «значимых других» по

поиску источников информации, источников социальной поддержки в трудных онлайн-ситуациях начинают все чаще выступать не родители, учителя или другие взрослые, с которыми ребенок знаком в реальной жизни, а персоналии, которые находятся по другую сторону экрана его компьютера или смартфона. На этом вопросе мы подробнее остановимся в другом разделе этой главы.

В последнее время в контексте изучения влияния ИКТ на память поднимаются также следующие темы. Циркуляция в сети больших объемов информации, в том числе и недостоверной, породила опасения, что большой поток неверной информации спровоцирует не соответствующее действительности формирование содержания памяти. Эта гипотеза была проверена на группе студентов, которым в ходе эксперимента предъявляли неверную информацию из ленты псевдо-Твиттера и верную из других интернет-источников. Результаты показали, что люди, знакомые с социальными медиаплатформами, принимают во внимание уровень достоверности информации, которая в них представлена (*Fenn, Griffin, Uitvlugt, Ravizza, 2014*). Развитие геолокационных сервисов, позволяющих людям «чекиниться» в различных местах и фиксировать свои маршруты стимулировало целый ряд исследований «привязанной к месту» или пространственно-ориентированной цифровой памяти. Ученые исследуют особенности трансформации индивидуального опыта и способов запоминания на ее основе, а также способы установления новых взаимосвязей между памятью и пространством (*Frith, Kalin, 2016*). Однако, поскольку эти и подобные им исследования были проведены на студентах колледжа и взрослых, можно только строить предположения, будут ли эмпирические факты и полученные в них закономерности распространяться на подростковую выборку.

Еще одна высшая психическая функция, проблемы с которой особенно беспокоят педагогов, — это внимание. Так же как и в исследовании влияния Интернета на внимание у взрослых (*Лысак, Белов, 2013; Карп, 2012; Фаликман, 2006*), в исследованиях детей и подростков изучаются такие основные общепсихологи-

ческие характеристики и свойства внимания, как концентрация, распределение, переключаемость, абстрагирование и абсорбция, фокус и помехи. Из почти двух с половиной тысяч американских учителей старшей и средней школы 87% заявило, что использование Интернета способствовало появлению «поколения с низкой концентрацией внимания, легко отвлекающихся» (Mills, 2016). Безусловно, учителя обладают ценной информацией, основанной на наблюдениях, но есть ли подтверждения этому со стороны научного сообщества? На эту тему в контексте проблемы внимания наиболее представлены два аспекта: влияние видеоигр как одной из форм активного интернет-пользования и «ключа к пониманию нового поколения» (Бек, Уэйд, 2006) на особенности внимания и академическую успеваемость школьников (Солдатова, Теславская, 2017) и проблема формирования внимания в режиме многозадачности, более характерном для представителей цифрового поколения, чем для предыдущих поколений. На феномене многозадачности мы остановимся немного ниже.

В целом ряде исследований первого направления были получены данные, что у детей, которых можно отнести к активным пользователям, способность к концентрации внимания ниже, что проявляется, например, в затруднениях в чтении длинных текстов и выделении главного и второстепенного (Kapp, 2012), развивается синдром дефицита внимания и гиперактивности (Baron, 2010; Greenfield, 2003); у подростков, соответствующих диагностическим критериям по чрезмерной увлеченности Интернетом и видеоиграми, снижается способность к концентрации внимания в целом и во время школьных уроков (Strutzman, 2007; Gentile, 2009; Rosen, Lim, Felt, 2014). В то же время появляется все больше исследований, в которых не было выявлено тотального негативного влияния использования компьютера и Интернета на концентрацию внимания и связанную с этим академическую успеваемость детей и подростков. Так, в исследовании Аманды Фергюсон, проведенном на испанских школьниках, было показано, что ведущая роль в снижении среднего балла школьной успеваемости и появлении проблем со вниманием, принадлежит не видеоиграм, а трудностям в семье, уровню семейного дохода,

особенностям личности, определяющим отклоняющееся поведение, и повышенному уровню тревожности (Ferguson, 2010). Коллективом итальянских психологов под руководством Франческини были получены данные, свидетельствующие о положительном влиянии приключенческих видеоигр на детей, страдающих дислексией. Было выявлено, что динамичный характер развития событий в игре способствует сохранению концентрации и сосредоточенности детей, что может непосредственно привести к улучшению способности к чтению, обеспечивая эффективный способ преодоления дислексии (Franceschini, Gori, Ruffino et al., 2013).

Также было выявлено, что умеренное увлечение видеоиграми (1–2 часа в день) и использование компьютера в развлекательных целях у американских старшеклассников (опрошено 14 тысяч человек) позитивно коррелирует с высокими оценками по математике и чтению (Bowers, Berland, 2013 [Эл. ресурс]). В результате опроса пяти тысяч европейских школьников (Германии, Голландии, Румынии, Литвы, Болгарии и Турции) выяснилось, что дети, активно играющие в компьютерные игры, также демонстрируют высокие результаты по математике и чтению и реже имеют сложности в общении с ровесниками (Kovess-Masfety, Keyes, Hamilton et al., 2016). Однако анализ материалов по оценке академических достижений учащихся, собранных в ходе международных исследований в 22 странах мира, показал, что степень увлеченности видеоиграми никак не отражается на оценках детей (Drummond, Sauer, 2014 [Эл. ресурс]). Исследования влияния такого типа видеоигр как шутеры (игры в жанре экшен, нередко содержащие элементы насилия) показали, что люди, которые играли в них, демонстрируют лучшее распределение внимания, большую способность к сосредоточению, более высокие показатели пространственного мышления и большую детализированность при обработке визуальной информации (Иванова, Маничева, Круглов, Архипов, 2017 [Эл. ресурс]). Таким образом, существуют данные, которые подтверждают, что умеренное увлечение видеоиграми выступает позитивным фактором для когнитивного развития ребенка. Это приводит к отказу от исключительно негативной позиции в оцен-

ке влияния видеоигр, а также Интернета в целом на когнитивное развитие детей и подростков и переводу вопроса в практическую плоскость — постановку вопроса о допустимом времени использования ИКТ без ущерба для развития и здоровья. И такое время обычно обозначается в диапазоне 1–2 часа в сутки (Солдатова, Теславская, 2017).

Говоря о возможных изменениях когнитивных процессов под влиянием ИКТ, сложно обойти феномен клипового мышления (от англ. «clip» — отрывок (из фильма), вырезка из газеты и др.), о котором как о негативном явлении стали говорить задолго до распространения Интернета. Очень часто его синонимами выступают «клиповое сознание», «клиповое восприятие». В работах Э. Тоффлера уже в 70-х гг. прошлого века клиповая культура рассматривалась в качестве составляющей общей информационной культуры будущего (Тоффлер, 2002). Один из исследователей средств массовой коммуникации Абраам А. Моль отмечал, что в наше время знания формируются в основном не системой образования, а средствами массовой коммуникации, а обрывки мыслей группируются по прихоти повседневной жизни, захлестывающей нас потоками информации, из которых мы фактически наугад выбираем отдельные сообщения (Моль, 2008).

Клиповое мышление строится по принципу построения музыкальных клипов, где видеоряд представляет собой слабо связанный между собой набор образов, фактов, событий. При клиповом мышлении человек воспринимает мир фрагментарно, короткими, разрозненными порциями. Особенности клипового или дефрагментированного мышления — чрезвычайно большая скорость потребления информации, а также предпочтение нетекстовой, образной информации — скорее через визуальные или визуально-вербальные образы, чем посредством логики и текстовых ассоциаций. Маршалл Маклюэн писал, что всестороннее развитие электронных форм общения ведет к возвращению человеческого мышления от опоры на линейную последовательность знаков к дотекстовому периоду (Маклюэн, 2005). Сегодня одни исследователи связывают клиповое мышление с пралогическим мышлением (Шеметова, 2013 [Эл. ресурс]), другие, например,

Ф.И. Гиренок, который использовал термин «клиповое мышление» еще в 1995 г., считают его востребованность результатом того, что понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире (Гиренок, 1995).

Несмотря на давний интерес к «клиповому мышлению», в отечественной науке только начинаются поиски подходов к концептуализации данного феномена (Исаева, Малахова, 2015), ищутся его методологические обоснования с позиции культурологии (Шеметова, 2013; Фрумкин, 2010) философии (Березовская, 2015; Гиренок, 1995), психологии (Исаева, Малахова, 2015; Ромашина, Тетерин, 2014), лингвистики (Пронина, 2001). Несмотря на то, что клиповое мышление в настоящее время чаще всего приписывается именно подросткам и молодежи, это достаточно голословные заключения, так как практически отсутствуют эмпирические исследования этого феномена, которые могли бы дать о нем какие-то целостные представления, тем более в сравнительном аспекте.

Часто клиповое мышление оценивается как мышление сиюминутного восприятия, когда человеку на осмысление какой-либо информации дается пара минут, а дальше необходимо переключаться на нечто совершенно новое. С одной стороны, это можно рассматривать как существенное упрощение мышления. Как раз здесь подходит часто употребляемая в этом контексте фраза-страшилка «дети становятся глупее!» Психолог Р.М. Грановская в интервью приводит на этот счет очень удачный пример: «Представьте, что вам поручили в большом сундуке на чердаке найти старые галоши. Вы быстренько все выкидываете, добираетесь до галош и спускаетесь с ними. А тут какой-то дурак подходит к вам и просит перечислить все, что вы выкинули, да еще сказать, в каком порядке оно там лежало. Но в вашу задачу это не входило» (Грановская, 2016 [Эл. ресурс]). Поэтому, с другой стороны, клиповое мышление — это когнитивный ответ миру информационного общества и способ адаптации к мощному контентному потоку, это развитие современных навыков поиска ключевых моментов в сложных и неопределенных условиях при высоком уровне разнообразной информации.

Исследователи выделяют пять предпосылок, породивших «клиповое мышление» как феномен: ускорение темпа жизни, потребность в большей актуальности информации, увеличение разнообразия поступающей информации, появление многозадачности и потребность в выполнении большого количества дел одновременно, распространение диалогичности на разных уровнях социальной системы (Фрумкин, 2010). Развитие цивилизации предполагает необратимый сдвиг соотношения концентрации и переключаемости в пользу умения переключаться — возможно, это залог успешного усвоения поступающей информации, защита от чрезмерной информационной нагрузки (Фрумкин, 2010) и новый вектор в развитии отношений человека с информацией (Семеновских, 2014).

Также феномен клипового мышления может рассматриваться в качестве важнейшего звена нашей интеллектуальной и культурной истории — переходе от одной модели мышления — линейной, к другой — совершенно на нее непохожей — сетевой (Пронина, 2001). Такие изменения мышления определяются новыми возможностями получения информации и коммуникации. Е.Е. Пронина среди признаков сетевого мышления называет: гиперссылки (причем «примечания» могут победить «основной текст»), ассорти-композицию (хаотичный набор разнообразных данных и сведений), специфический темпоритм (все лишнее отсекается), особую стилистику интерактивности (публичная субъективность, обслуживающая потребность личности в самовыражении и самоутверждении) (Пронина, 2001). Подростки активно используют все эти возможности в открытых сетевых системах Интернета. Бесчисленными способами можно получить доступ к определенному контенту в информационных узлах (веб-сайтах, блогах, социальных сетях). Можно пообщаться с людьми, с которыми прежде немисливо было взаимодействовать напрямую, например, американский школьник, связавшись с министром обороны США посредством смс, получил возможность взять у него 45-минутное интервью. Можно расширять свои связи и контакты — строить социальный капитал. Кроме того, «сетевое» мышление — это не просто изменение мыслительных процессов, это основа в ин-

формационном обществе развития способности понимать себя и других людей, устанавливать с ними контакт, оценивать их в той или иной ситуации, Это напрямую смыкается с формированием процессов социального познания, которое А.Б. Холмогорова с позиций культурно-исторической психологии рассматривает как высшую психическую функцию, оптимальная сформированность которой является важнейшим критерием готовности подростка к адаптации и социальной интеграции в обществе (Социальное познание как.., 2016). Инфокоммуникационные технологии существенно изменили формы и методы коммуникации современных детей и подростков, поэтому формирование социального познания сегодня также обладает своей спецификой. В частности, сетевое мышление, которое формируется у подрастающего поколения, определяет построение процессов коммуникации не на основе иерархической вертикали, а на основе эгалитарности и диалога. Но это фокус уже других изменений представителей цифрового поколения, которые будут описаны ниже.

Анализ результатов немногочисленных пока исследований влияния Интернета на когнитивное развитие детей и подростков далеко не всегда дает точный ответ на вопрос, в чем заключаются эти эффекты. Возможно, любые изменения в структуре процесса познания, возникающие под влиянием использования Интернета, это не повод для волнения, а скорее необходимые процессы адаптации к цифровому образу жизни. Насколько это опасно, покажет время, но нельзя не признать, что все это не столько хорошее или плохое, сколько неизбежное, и изменения в когнитивных функциях — это адаптация нашей психики к современным технологиям и информационным перегрузкам.

1.1.2. Изменение механизмов формирования личности ребенка

Социализация в отличие от воспитания — это стихийный разнонаправленный процесс (Кон, 2003). В информационном обществе эта стихия определяется, в том числе, «техносистемой», составляющей важную часть современной культуры, опосре-

дующей не только рождение и изменение высших психических функций, но и формирование личности подрастающего человека и его взросление. Если сегодня мы начинаем говорить о цифровой социализации, то на первый план при такой постановке вопроса выходит понятие цифровой личности, для которой нужна новая научная и практическая психология. Цифровая личность — это процессы и результаты постоянной оцифровки персональных данных, индивидуальных потребностей, деятельности, отношений, биографии, личностных особенностей и привычек. Это также цифровая идентификация личности — уникальный системный номер, характеризующий личность и отождествляющий ее с самой собой, учетная запись на некотором ресурсе, аккаунт в социальной сети, авторство блога, скайп и др. Часть цифровой личности — это также принадлежащие ей и подключенные к сети различные гаджеты, которые становятся ее расширением и продолжением, изменяют и совершенствуют ее различные функции. Все перечисленное формируется в виде персональных данных, электронных следов, связано с вопросами приватности, которые сегодня очень важны для современных детей и подростков и значимость которых мы изучаем (Солдатова, Олькина, 2015б).

Понятие «приватность» — как право человека на личное пространство, свободное от вмешательства других людей и организаций, — пришло к нам с Запада, точнее из англо-американской правовой системы, где начало употребляться в законодательной практике с конца XIX века. На Западе приватность входит в число фундаментальных прав человека, а на Востоке это тема не из числа приоритетных. Если для американца частная жизнь и личное пространство — святыни, то для старших поколений россиян, в большинстве своем воспитанных в духе коллективизма, основанного на идее общественного, которое выше личного, их границы условны и размыты. Но для цифрового поколения России уже с ранних лет слово «приватность» наполнено смыслом: в социальных сетях дети учатся приватность «настраивать», а за пользование Интернетом платят своими персональными данными, а нередко и данными других членов своей семьи и далеко не всегда умеют это правильно делать. Каждый второй российский

подросток пострадал от проблем, возникающих в результате ненадлежащего обращения с персональными данными. Чаще всего это происходит по следующим причинам: каждый второй ребенок не соблюдает принцип конфиденциальности в отношении своих паролей, более 60% детей устанавливают открытый доступ к своей персональной страничке, каждый пятый ребенок готов передавать свои данные незнакомцам и 70% детей ни к кому не обращаются за помощью по вопросам, связанным с настройками приватности в сети (Солдатова, Олькина, 2015б).

У цифрового поколения во всем мире, несмотря на культурные различия, формируется общий, но иной, по сравнению с предыдущими поколениями, взгляд на приватность в целом и на персональные данные в частности. С одной стороны, меняются сами представления о частной жизни — она становится прозрачнее, все чаще глубоко личное (интимное) становится достоянием общественности, формируется привычка к публичности, так как жизнь становится публичной по умолчанию. В итоге грань между личным и публичным становится все тоньше. С другой — забота о приватности останется важным моментом, регулирующим поведение в Сети. Но это будет уже не столько право личности на неприкосновенность частной жизни, сколько товар, которым можно заплатить за удобство, доступность необходимых ресурсов и безопасность семьи.

Цифровая личность пока в большинстве случаев существует как некая часть реальной. Но у тех пользователей, кто не видит свою жизнь без ИКТ, она становится главной призмой, без преломления через которую уже не существует реальной личности. В эмпирических исследованиях расширяется спектр доказательств в пользу того, что реальная и цифровая подростковые личности начинают сближаться (Back, Stopfer, Vazire et al., 2010; Sherman, Michikyan, Greenfield, 2013). Исследователей все больше занимает процесс трансформации личности в информационном обществе. Возможно для решения этой проблемы необходим сдвиг в сознании исследователей от анализа «сознания вне культуры» и «культуры вне сознания» к постижению тайны взаимопереходов, преобразования социальных связей в мир личности,

и сотворения личностью из материалов этих связей миров человеческой культуры (Асмолов, 2002, с. 454).

Особый интерес в этом контексте приобретают исследования процесса социализации и его результатов: механизмов формирования идентичности и «Я-концепций», самооценки, самопрезентации, особенностей социального познания, мотивации, статусности, репутации, а также личностных и индивидуальных особенностей детей—пользователей Интернета (Белинская, 2013 [Эл. ресурс]; Войскунский, 2010; Холмогорова, Авакян, Клименкова, Малюкова, 2015; Чудова, 2002; Hampton, Rainie, Lu et al., 2015 [Эл. ресурс], 2015; Wu, Outley, Matarrita-Cascante et al., 2016; Mehdi-zadeh, 2010; Salimkhan, Manago, Greenfield, 2010 [Эл. ресурс]; Schouten, 2007 [Эл. ресурс]; Huffaker, Calvert, 2005 [Эл. ресурс]; Boyd, Heer, 2006 [Эл. ресурс]; Lampel, Bhalla, 2007; Ellison, Steinfield, Lampe, 2007; Valenzuela, Park, Kee, 2009). Общий обзор все возрастающих данных в этой области показывает сложную, нередко противоречивую картину, особенно с позиции оценки последствий влияния ИКТ на становление и развитие личности ребенка. Не претендуя на полный обзор в этой области, остановимся на некоторых результатах, связанных с влиянием ИКТ на процессы формирования идентичности, образа своего «Я», ролевых характеристиках и некоторых аспектах, связанных с психическим здоровьем и психологическим благополучием личности.

Идентичность — один из самых сложных интегративных личностных феноменов и тем не менее один из самых исследуемых в киберпсихологии. Причем психологи активно исследуют не столько процессы формирования онлайн-идентичности, сколько способы и формы ее выражения (Page, Harper, Frobenius, 2013; Turkle, 1995; Wängqvist, Frisén, 2016) и ее специфические аспекты в различных онлайн-контекстах (Crowson, Goulding, 2013). И значительно меньше внимания уделяют вопросам формирования идентичности и связям между использованием Интернета и психосоциальным развитием личности (Davis, 2014).

Большая часть исследователей изучает данный феномен как личностную идентичность, связанную с самопредставлением, или как социальную идентичность. В одном из наших исследова-

ний мы пытались понять, какое место занимает принадлежность к группе интернет-пользователей в категориальной структуре социальных принадлежностей у подростков. Исследования Фонда развития Интернет показали, что уже в 2010 г. у подростков при описании ими своего «Я-в-Интернете» на первое место вышел новый вид социального «Я» — интернет-пользователь, который в структуре «Я-в-реальной жизни» также попал в число категорий групповой принадлежности. Второе по значимости место в структуре «Я-в-Интернете» заняли новые для идентичности подростка компоненты деятельного «Я». Среди них лидировало увлечение детьми компьютерными играми, в первую очередь многопользовательскими, предполагающими выраженный коммуникативный аспект. В деятельное «Я» попали также другие виды онлайн-активности, направленные на поиск информации и развитие коммуникации в сети (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Таким образом, в настоящее время в матрице идентичности подростка уже прочно утвердилась онлайн-принадлежность, ведь наличие профиля в социальных сетях становится важным атрибутом социального статуса ребенка среди сверстников.

Подростки в Интернете вовлечены в различные онлайн-контексты. В 2013 г. свыше 90% российских подростков имели свой профиль в социальных сетях, 60% пользовались различными мессенджерами и IP-телефонией, треть активно участвовала в чатах и форумах. Когнитивные и личностные изменения, которые определяются длительным погружением детей в эти контексты, находят свое яркое воплощение в порождаемых ими феноменах: интернет-зависимость, многозадачность, приватность, фейсбук-депрессия, номофобия, синдром фантомного звука, селфизм, медиавирусы, интернет-мемы и др. (Young, 1998; Peek, 2014; Rideout, Foehr, Roberts, 2010; Moreno, 2011; King, Valença, Silva, Baczyns, 2013; Deb, 2015). Несмотря на то, что это уже широко обсуждаемые феномены, изучение их только начато, и поэтому положение зачастую несколько драматизируется учеными и особенно психиатрами, которые пугают пользователей всевозможными психическими расстройствами в результате злоупотребления Интернетом.

Одним из самых влиятельных онлайн-контекстов для подростка и значимой площадкой их социализации становятся социальные сети. Научный интерес к изучению пользователей социальных сетей стремительно растет. Если в 2007 г. статей, посвященных пользователям Facebook, было всего две (см. *Wilson, Gosling, Graham, 2012*), то в 2014–2015 гг. уже опубликовано 77 статей, связанных с этой сетью, в том числе и по психологии (*Агадуллина, 2015*). Социальным сетям в Интернете уже больше 20 лет: первая сеть Classmates — упрощенный аналог наших Одноклассников — появилась еще в 1995 г. и существует до сих пор. Но настоящий сетевой бум начался, когда в первой половине 2000-х гг. были запущены LinkedIn, Myspace и Facebook. Благодаря им XXI век начали называть «сетевым столетием». Сегодня в социальных сетях Интернета как минимум каждый второй взрослый житель Земли проводит часть своей жизни. В июне 2017 г. только пользователями Фейсбука оказалось два миллиарда человек, и сеть растет примерно на 17% каждый год. В соответствии с правилами этой сети, ее пользователи должны быть строго старше 13 лет. Однако детей не останавливают эти ограничения. Возможностей экспериментировать или скрывать свою личность здесь больше, чем в других онлайн-контекстах. В Великобритании как минимум каждый третий ребенок младше 13 лет нарушает это правило, а значит, готов даже солгать, стремясь приобщиться к сетевому сообществу. Это так называемая «белая ложь» (про которую все как бы знают, и она даже не осуждается, а вроде бы и приветствуется), к которой подростки прибегают в соцсетях, например для обозначения своего возраста в соответствии с принятыми правилами (*Jordán-Conde, Mennecke, Townsend, 2014*). По данным исследования «Дети России онлайн», почти треть опрошенных детей и подростков признались, что хотя бы раз представлялись в сети другим человеком. Причем каждый шестой из опрошенных детей делал это достаточно часто (*Солдатова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012* [Эл. ресурс]). Некоторые подростки используют Facebook в попытке повысить свою самооценку и почувствовать себя более популярными (*Zywica, Danovski, 2008*).

В России среди взрослых и детей лидирует своя собственная сеть Вконтакте, которая в 2016 г. отмечала десятилетие. Администрация сети четко не прописывала минимальный возраст своего пользователя, но предполагалось, что дети до 14 лет в сети «не водятся». Безусловно это не так, и об этом свидетельствуют не только эмпирические исследования, но и статистика. Во-первых, по данным Вконтакте, число ее российских пользователей в этом же году достигало почти 127 млн человек. Если из всего населения России вычесть малышей до четырех лет и людей совсем пожилого возраста, то получается, что все более-менее активные граждане, включая всех школьников, — пользователи Вконтакте. Во-вторых, численность возрастной категории от 14 до 18 лет по данным самой сети в 2016 г. составляла 16,5 миллионов человек, что в целом превышает общую численность всех российских школьников от первого до выпускного классов. Понятно, что в это число входят и дети младше 14 лет. По данным Фонда Развития Интернет, большинство 11–12-летних детей уже в 2010 г. имели свой аккаунт в социальных сетях. Для того чтобы завести профиль в Вконтакте, всегда требовался лишь номер мобильного телефона, поэтому взрослые могут не знать, что их ребенок уже давно зарегистрировался. Нередко и сами родители заводят аккаунты для своих малолетних детей. Даже среди дошкольников есть гордые владельцы собственных взрослых профилей.

Попадая в сеть, подростки стремительно заводят друзей, которые, оказываясь в соответствующем списке, официально получают статус «друга», хотя на самом деле нередко это совсем незнакомые люди и лишь мимолетные контакты. Число друзей с возрастом достаточно быстро увеличивается. По данным исследования «Дети России Онлайн», еще в 2010 г. 69% детей 9–10 лет уже имели больше 10 друзей в социальных сетях, у 28% — было больше 50 друзей, а к 15–16 годам у каждого четвертого — больше 100 друзей в социальных сетях. Почти половина российских школьников общалась в Интернете с теми, с кем они не были знакомы в реальной жизни. Чем старше ребенок, тем шире у него сеть таких контактов. Значительная часть общения в Интернете является продолжением общения в офлайн, а Интернет выступа-

ет лишь инструментом его осуществления. Таким образом, уже в 2010 г. мы могли увидеть, как начинала плыть и рушиться граница между реальностью и виртуальностью.

Когда подросток имеет несколько сотен друзей, он без особого трепета будет относиться к разлуке с другом, а сопереживать близким людям ему просто некогда — его время занято общением с многочисленными знакомыми. Вообще слово «друг» в социальных сетях не вполне соотносится с его привычным пониманием в русской и европейской культурах. Дружба, которая всегда была связана с доверием и требовала ежедневных усилий и испытаний, теряет свою глубокую человеческую суть. Поэтому среди множества сетевых друзей можно оказаться совершенно одиноким человеком — остаться наедине со всеми (Солдатова, 2013).

Главные мотивы, которые приводят ребенка в социальные сети, хорошо описываются типами интернет-пользователей. Кластерный анализ данных, полученных на выборке в 1200 подростков, позволил нам выделить пять типов пользователей Интернетом среди подростков. «Ориентированные на обучение» составили 29% от всей выборки. Они используют Интернет в образовательных целях, а также для поиска интересной информации, проводят меньше времени в сети по сравнению с остальными сверстниками, характеризуются высокой избирательностью в поиске контента и в онлайн-общении, чаще пользуются семейным компьютером, реже — мобильным Интернетом. «Коммуникаторы» (25%) — пользуются Интернетом с целью общения всеми возможными способами и для поиска интересной информации. По сравнению с другими типами, они чаще оценивают свою роль в Интернете как «собеседника» и «друга», для них характерна синхронная коммуникация — обмен сообщениями в режиме реального времени. «Сетевые читатели» (22%), среди которых больше девочек, в основном заняты поиском со своего компьютера или с сотового телефона интересной информации и чтением новостных лент в социальных сетях, в социальные сети они заходят не столько для того, чтобы что-то сообщить своим «друзьям», сколько с целью узнать новое об их статусах. «Игроки» (17%) используют все доступные им возможности (семейный компьютер, планшет, смарт-

фон, общественные точки доступа) для онлайн- и мобильных игр. В этой группе доминируют мальчики (66%) в возрасте от 12 до 14 лет, именно среди «игроков» больше всего тех, кто испытывает при пользовании Интернетом чувство радости (56%) и удовольствия (46%). Наконец, представители пятого типа — «универсалы» (7%) — это подростки в возрасте 15–17 лет, которые пользуются практически всеми возможностями Интернета, включая чтение новостных лент, бесплатное скачивание различного контента, присутствие в социальных сетях и общение в различных виртуальных мирах. В сети «универсалы», используя практически всегда собственный компьютер, проводят большую часть своего времени — среди них доля тех, кто «сидит» в Интернете от 3 до 12 часов в будни составляет 43%, а в выходные возрастает до 66%. По сравнению с другими типами они чаще оценивают свою роль в Интернете как роль «творца» или «тролля» (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013).

В соответствии с концепцией самодетерминации Эдварда Деси и Ричарда Райана (Deci, Ryan, 2008) активное использование детьми компьютера обусловлено их внутренней мотивацией, а следовательно, огромным интересом к возможностям ИКТ, которое они демонстрируют во всех наших опросах (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011; Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012 [Эл. ресурс]; Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Одна из центральных идей концепции самодетерминации — идея о том, что в основе внутренней мотивации находятся три базовые потребности: в компетентности, в автономии и в связанности с другими людьми, которые обеспечивают психологическое благополучие личности. Использование социальных сетей снижает чувство одиночества (Teppers, Luyckx, Klimstra, Goossens, 2014), формирует чувство общности (Shapiro, Margolin, 2014). По данным исследований подростки, которые использовали социальные сети более двух часов в день, показывали более высокий уровень социальной компетентности (Tsitsika, Tzavela, Janikian et al., 2014). Вне зависимости от мотивации, побуждавшей подростков пользоваться социальными сетями, было показано, что чем больше подростки общались через социаль-

ные сети, тем больший уровень социальной компетентности они демонстрировали и испытывали меньшее чувство одиночества (Yang, Brown, 2013). В то же время в исследовании российских психологов, изучавших взаимосвязи личностных особенностей подростков с повседневным использованием компьютера, было показано, что чем более психологически благополучен ребенок (чем он более общителен, организован, отличается положительной эмоциональностью, активностью, стремлением к достижениям, открытостью опыту, с низким уровнем антагонизма), тем менее он подвержен чрезмерному использованию компьютера и увлечению видеоиграми (Pippinen, Слободская, 2014).

Дети и подростки активно строят в сети разные образы своего «Я», используя интерактивные мультимедийные возможности (текст, звук, графику, видео, фото). Социальные сети, блогосфера, виртуальные миры превратились в удобные площадки для экспериментирования и построения подростками своей идентичности, осваивания различных ролей, для поиска ими своего социального «Я», реализации возможностей научиться выражать свои мысли. В качестве основных мотивов таких экспериментов является самоисследование и отработка социальных навыков взаимодействия — например, помогающих преодолеть стеснительность. Сетевые контексты могут способствовать развитию идентичности способами, которые невозможны в повседневных офлайн-контекстах. Вполне возможно, что именно онлайн-контексты уже сейчас могут оказаться наиболее важными в развитии идентичности в информационном обществе (Wängqvist, Frisé, 2016).

Возраст, пол и интровертированность в ряде исследований оказываются значимыми предикторами частоты, с которой подростки экспериментируют со своей идентичностью, мотивами и стратегиями самопрезентации. Кроме того было выявлено, что предикторами активного использования социальных сетей является установка на общение в сочетании с застенчивостью, а также высокая значимость установки на принятие другими людьми (Shouten, 2007 [Эл. ресурс]; Valkenburg, Schouten, Peter, 2005). Были получены результаты, которые свидетельствуют, что коммуникация в социальных сетях оказывает позитивное влияние на не-

которые характеристики личности. Например, подростки, много общающиеся посредством Facebook, демонстрируют более низкие показатели по шкале депрессии, тревоги и большую удовлетворенность жизнью (Grieve, Grieve, Indian et al., 2013).

Дети учатся конструировать в сети свою репутацию и управлять ею, а контент в социальных сетях, блогосфере, виртуальных мирах становится важной составляющей репутации, что может сыграть свою роль даже в будущей взрослой жизни. В обществах, где Интернет изменяет традиционный образ жизни и определяет новый, доступ в сеть может рассматриваться в качестве необходимого условия для решения задач развития в подростковом возрасте. Интернет помогает достигать личной автономии, укреплять отношения со сверстниками (Borca, Bina, Keller et al., 2015; Subrahmanyam, Smahel, 2010).

Таким образом, социальные сети могут помочь расширить сеть контактов, интегрироваться в различные группы, решить ряд проблем, связанных с психологическим благополучием ребенка, создают пространство для развития тех социальных качеств, которые будут востребованы в мире смешанной реальности. В сети есть возможность не только присмотреться к миру взрослых, но и войти в него на равных, найти новых друзей и даже свою вторую половинку. Здесь могут быть востребованными и раскрепощенными одиночки, отшельники, застенчивые и все те, кого недооценили в реальной жизни и кому сложно налаживать контакты.

В то же время в ряде исследований влияние общения в социальных сетях на развитие личности ребенка рассматривается и как негативный фактор. Специфика цифрового мира определяет свои сложности в формировании идентичности. Прикрываясь никами и аватарами, общаясь с большим количеством людей, подросток рискует своевременно не определиться со становлением своего «Я». Демонстрируя его разные фасады, подросток не столько определяется с идентичностью, сколько инсценирует ее, занимаясь бесконечными самопрезентациями. Некоторые характеристики онлайн-контекста в силу анонимности и разъединения с реальной идентичностью могут отличаться от других контекстов развития идентичности, а это может сделать само-

презентацию независимой от офлайн-идентичности и отличной от реальных в том числе и физических данных (McKenna, Bargh, 2000; Turkle, 1995). Возможностей экспериментировать с самопрезентацией в Интернете может быть больше, чем в офлайне, но эти аспекты включают в себя определенные риски. Например, опыт деиндивидуации снижает чувство ответственности за свои действия (McKenna, Bargh, 2000), что подчас приводит к антиобщественному поведению в онлайн.

Другими потенциальными проблемами могут быть трудности в интеграции нескольких самопрезентаций, сделанных в разных контекстах (Davis J.L., 2014). По этому вопросу известны гипотезы «единства» и «фрагментации». Гипотеза «фрагментации» (Valkenburg, Peter, 2011) предполагает, что множественные самопрезентации, с которыми приходится сталкиваться современным подросткам, могут привести к тому, что они в могут быть диффузны, не востребованы и в итоге разрушены. Гипотеза «единства» (Ibid.) основана на идее, что множественные самопрезентации приводят к усиленному чувству идентичности и интеграции идентичности, поскольку это заставляет людей делать сознательный выбор на основе их взглядов о том, кто они.

Не менее интересным моментом является вопрос о том, как формируется самопрезентация подростка во взаимодействии с другими людьми. Психологи, изучая идентичность в контексте нарративного подхода, выявили, что формирование идентичности — это не просто часть процесса жизнеописания онлайн своей истории и особенностей, но и результат вклада многих других пользователей, с которыми в той или иной степени пересекается подросток в различных онлайн-контекстах. В частности, создавая рассказ о себе, подростки часто ориентируются на то, как это делают другие (Page, Harper, Frobenius, 2013).

Нельзя также забывать, что Интернет все более персонализируется, и «Я» в Интернете становится все менее защищенным и более открытым. Российские школьники в большинстве своем имеют открытые профили в социальных сетях, куда выкладывают всю личную информацию. Наши исследования показывают, что у третьей части опрошенных детей профили открыты всему миру,

а чем младше ребенок, тем более он уязвим в сети (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013; Солдатова, Олькина, 2016).

Все эти процессы могут удлинить самоопределение подростка и так называемый мораторий идентичности — кризисный период между юностью и созреванием, когда у подростка происходят сложные процессы приобретения взрослой идентичности. У детей, которые проводят в Интернете слишком много времени, есть вероятность застревания на стадии так называемой диффузной идентичности — смутного, неустойчивого представления о самом себе, которое все время меняется, все время разное. Строя разные фасады «Я», можно так и не найти собственную идентичность.

Среди рисков формирования личности под влиянием ИКТ особое значение приобретает риск интернет-зависимости. Этой теме в монографии посвящен специальный раздел. Здесь же несколько слов стоит сказать об увлечении детьми и подростками компьютерными играми, выраженная зависимость от которых (гэмблинг, лудомания) является психическим расстройством по медицинским критериям. Есть научные данные, что риск игромании в три с лишним раза выше у игроков в Интернете, чем у тех, кто ходит в казино. Однако даже по поводу компьютерных игр, к которым с настороженностью относятся и родители, и педагоги, в науке получены также противоречивые данные. С одной стороны, например, помимо развития собственно зависимости, японские ученые обнаружили, что у детей, проводящих за игрой от двух до 7 часов, развивается так называемый синдром видеоигр — работает ограниченный участок мозга, отвечающий за движения и зрение, а лобные доли практически выключены, чем больше ребенок проводит времени за играми, тем реже активируются ключевые области их лобных долей (Kawashima, 2005). Кроме этого во время азартной игры ребенок испытывает такой уровень стресса, который эквивалентен стрессу при опасности, есть также данные, что увлечение определенными видеоиграми развивает в детях агрессию и притупляет реакцию на жестокость. С другой стороны, все больше исследований, которые подтверждают, что у игроков, помимо улучшения некоторых когнитивных функций (развивается многозадачность, скорость мышления, улучшают-

ся периферийное зрение и визуальное внимание, позволяющие быстрее идентифицировать на том или ином фоне конкретную цель), развиваются и некоторые значимые для будущей успешной жизни личностные особенности: повышается склонность к разумному риску, формируется последовательность и настойчивость в достижении цели, настроенность на победу и другие личностные особенности. Например, Джексон с коллегами на основе исследования 500 подростков 12-ти лет выявили положительную связь между увлечением видеоиграми и креативностью (*Jackson, Witt, Games et al., 2012*). Д. Бек и М. Уэйд считают компьютерные игры эффективным тренингом для будущих бизнесменов (*Бек, Уэйд, 2006*).

Полученные исследователями данные отражают сложные и противоречивые процессы формирования личностной и социальной идентичности под влиянием социальных сетей и других онлайн-контекстов. Пока журналисты и исследователи ищут плюсы и минусы влияния Интернета на формирование личности ребенка, а государственные деятели, законодатели и эксперты горячо спорят о допустимом возрасте пользования соцсетями — дети и подростки давно обжили цифровой мир и сами участвуют в его строительстве. Они покоряют новые сетевые ресурсы, приобретают цифровое гражданство одновременно в двух-трех сетях и нескольких мессенджерах, а если их что-то не устраивает, меняют места своей сетевой дислокации. Некоторые из них способны проникнуть во все уголки сети, обойти все запреты. Подростки совершенствуются в сетевом общении и использовании технологий как в продолжении, дополнении и улучшении себя. А это ключевые навыки успеха в будущем, которое уже наступило, в частности, в социальных сетях, вне зависимости от того, нравится ли это взрослым.

1.1.3. Изменение форм и способов взаимоотношений с окружающими

Когда-то новым, а теперь уже привычным инструментом коммуникации, который сегодня есть практически у каждого

второго жителя планеты, дети пользуются даже более активно, чем взрослые. Для детей и подростков Интернет в первую очередь служит площадкой для коммуникации, на которой они учатся общаться друг с другом. По сравнению с общением лицом к лицу онлайн-общение признается как психологически более доступное и простое. По данным исследования «Дети России Онлайн» (2010–2011 гг.), еще в 2010 г. более половины всех опрошенных детей от 11 до 16 лет признавались, что в Интернете им «проще быть самим собой, чем при общении с людьми лицом к лицу», и что в Интернете они могут «больше говорить о разных вещах, чем при общении лицом к лицу» (рис. 3). Описывая свое «Я» в сети, подростки не просто характеризуют себя как «общительного» человека, но и как «раскованного», «популярного», «уверенного в себе», «все могущего». В онлайн-среде легче выразить свою индивидуальность, войти в доверие, избежать сложных отношений, проще обсудить интимные темы, которые очень волнуют детей в этом возрасте (*Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012* [Эл. ресурс]; *Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*).

По данным этого же исследования дети, характеризуя свое «Я» в Интернете, в три раза чаще, чем при описании своего «Я» в реальности, использовали характеристики, связанные с общением. Из них большую часть составили специфические ролевые позиции, характерные для онлайн-среды 2010 года: «асечница»,

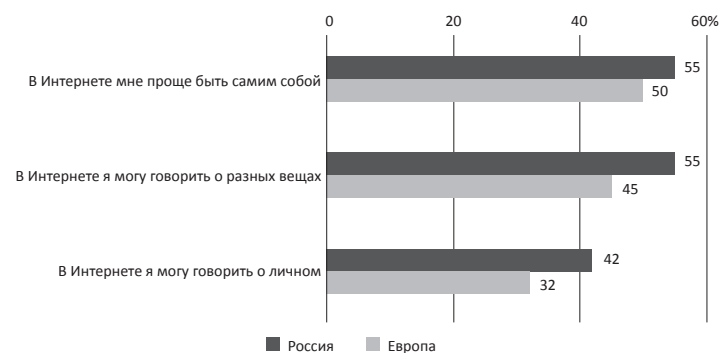


Рис. 3. Сравнение коммуникации в Интернете с коммуникацией в реальном мире

«чатер», «переписчик», «разговорщик в Интернете», «член группы (название группы)» и др. Помимо этого были также представлены атрибуты, связанные с общением, с помощью которых подростки описывают себя в реальной жизни: «общительный», «человек, который находит общий язык», «душа компании» и др. Более 30% подростков 12–17 лет отметили, что чувствуют себя в Интернете более общительными, чем в реальной жизни. А среди главных ролей в Интернете у каждого второго подростка на первые места вышли роли собеседника и друга, каждый четвертый назвал себя наблюдателем, а каждый десятый — троллем (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013).

В одном из исследований сравнивалось то, как разные типы онлайн- и офлайн-коммуникации (общение лицом к лицу, а также посредством видеочата, аудиочата и мгновенные сообщения) влияют на чувство общности в группе подростков в колледже. Выяснилось, что число межличностных интеракций при онлайн-контакте ниже, чем в офлайне, и, соответственно, меньше выражено чувство общности. В то же время в исследовании было обнаружено, что в текстовой переписке коммуникация с использованием определенных онлайн-средств (эмодзи, знаки, выражающие улыбки или смех), а также при разговоре в видеочате схожа с разговором «лицом к лицу» (Sherman, Michikyan, Greenfield, 2013 [Эл. ресурс])

С помощью такого инструмента, как Интернет, человеческие отношения приобретают в цифровом мире свои формы и особенности. Это касается как позитивных отношений, так и негативных, связанных в первую очередь с агрессией.

Исследование темы агрессии в сети привлекает внимание исследователей из разных стран (Appel, Stiglbauer, Batinic, Holtz, 2014; Lee, 2015). Основная форма агрессии в Интернете — это письменное общение, приближенное к устной речи. Оно может быть активное или пассивное, прямое или не прямое. Но так или иначе агрессия в Интернете, так же как и в реальной жизни, направлена на причинение вреда другому пользователю. Агрессия, которая всегда была свойственна природе человека и которую человечество с помощью культуры веками загоняло в приемлемые рамки, в Интернете по-

лучает новые широкие возможности проявления. Помимо разных причин (например, в силу ощущения анонимности и безнаказанности), в значительной степени этому способствует зачаточное состояние культуры повседневного общения в сети.

Среди негативных сторон Интернета юные пользователи ставят на первое место именно агрессию: информацию, фото и видео с насилием и жестокостью, оскорбления, унижения, преследования, обиды, использование личной информации в целях травли (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Им в сети не хватает дружелюбия. Тем не менее, они сами активно осваивают разновидности онлайн-агрессии, совершенствуясь во *флуде* или *спаме* (ненужная бесполезная информация), *флеймах* (вербальная агрессивная реакция, нарушающая принципы конструктивной дискуссии), *троллинге* или *хейтерстве*, нередко открыто демонстрируя негативное отношение к другому человеку. Яркий пример выражения крайнего неприятия и неприязни — это «стены ненависти» Вконтакте, организованные одним подростком или группой, объединившихся с целью поненавидеть, например, Алену. Это уже хейтерство, перешедшее в *кибербуллинг* — намеренное и регулярное причинение вреда (запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор) одним человеком или группой людей другому человеку с использованием электронных форм контакта. Среди российских школьников практически каждый пятый ребенок является жертвой буллинга, из них каждый пятый подвергается буллингу чаще одного раза в неделю. Наиболее чувствительны к буллингу дети 11–12 лет. Показательно, что агрессоров оказалось больше, чем жертв, — каждый четвертый школьник открыто признался в том, что сознательно травил, унижал или обижал другого человека. Преследователи и жертвы кибербуллинга — часто одни и те же дети, не умеющие защищаться, одинокие, психологически ранимые. Сравнение буллинга офлайн и в сети показывает, что агрессия в Интернете намного опаснее и защитить ее жертв практически невозможно (Солдатова, Зотова, 2011б).

Исследования негативных аспектов онлайн-общения подтверждают, что оно в значительной степени зависит от норм, кото-

рые усваиваются и транслируются в семье, а также практикуются ее членами. В работе Аппел и соавторов сравнивались две группы подростков: с практикуемой онлайн-коммуникацией с родителями и отсутствием такой коммуникации. В соответствии с результатами дети из первой группы реже демонстрировали агрессивность при переписке со сверстниками (*Appel, Stiglbauer, Batinic, Holtz, 2014*). Этот же фактор присутствия родителей в Интернете и взаимодействия с ними, в том числе и через сеть, оказался значимым и в исследовании кибербуллинга психологами из Южной Кореи. Так, риски вовлеченности в кибербуллинг снижало регулярное взаимодействие с родителями, а также знание сетевого этикета и опыт обучения в сети (*Park, Na, Kim, 2014*).

Позитивных отношений в Сети намного больше, чем негатива. Дети совершенствуются в особых формах цифрового общения. Каждый второй подросток находит в сети настоящих друзей, почти каждый пятый школьник сообщает о том, что за последние полгода в социальной сети у него возникали романтические отношения. Реальные друзья, бесспорно, лидируют среди доверенных лиц подростков. Тем не менее в их иерархии межличностных связей виртуальные друзья занимают почетное второе место. Дети характеризуют дружбу в социальных сетях как «эмоционально пресную», небезопасную и даже фальшивую, как дружбу наоборот, в которой как раз что надо, того и не хватает, например, доверия, ощущения близости, а совместное времяпрепровождение заменяется регулярной перепиской. Несмотря на это, они все же отдают большее предпочтение виртуальному другу, а не реальному знакомому (*Солдатова, Олькина, 2016*).

Таким образом, можно говорить о новом для нашего времени феномене — «незнакомом друге», которого до эпохи социальных сетей в массовом воплощении никогда не было. Причем это не единичное явление, у многих детей таких «друзей по переписке» почти половина от всех френдов. Чем старше ребенок, тем шире у него сеть таких контактов. С этими «незнакомыми друзьями» формируются особые отношения. К виртуальному другу за «психологической консультацией» обратятся две трети детей, а к знакомому — только треть. Из числа детей, имеющих виртуального друга,

доля тех, кто доверит ему тайну, более чем в семь раз превышает число тех, кто расскажет секрет знакомому в офлайне. Схожая ситуация наблюдается и в специфике эмоционального обмена: доля тех, кто делится с виртуальными друзьями переживаниями, более чем в 10 раз превышает процент детей, которые откроют свои чувства реальному знакомому, и только в два раза меньше, чем реальному другу. Все эти данные показывают, что «незнакомый друг» занимает в системе межличностных отношений подростков важнейшее место (*Солдатова, Олькина, 2016*). И это еще один значимый штрих к портрету цифрового поколения.

В онлайн-общении проще общаться различным категориям подростков, у которых есть коммуникативные трудности в реальной жизни. В онлайн-общении легче компенсируют свои недостатки (стеснительность, повышенную социальную тревожность, депрессию) интроверты, а также дети, страдающие от одиночества, — им проще найти в онлайн-общении собеседников и тех, кто готов их выслушать. В Интернете находят друзей дети с ограниченными возможностями, нередко лишенные полноценного повседневного общения. В онлайн-среде легче самовыражаться и общаться аутистам, которые в формате гипертекста чувствуют себя уютнее, чем в ситуации живой разговорной речи. Таким образом, общение в Интернете нередко выполняет функцию социальной компенсации.

В то же время Интернет значительно расширяет возможности общения для заядлых «коммуникаторов». «Коммуникаторы» — одна из самых многочисленных групп из выделенных нами типов детей — пользователей Интернета. Для «коммуникаторов» особенно важно, что в сети можно действовать независимо от родителей или других взрослых, реализуя потребность в самостоятельности и автономии. Экспериментирование с собственной идентичностью в контексте онлайн-общения требует физического и психологического дистанцирования от родителей и других значимых фигур (*Эриксон, 1996*). Для подростков Интернет именно такое место. Онлайн-среда создает новые условия для удовлетворения чувства автономии у подростков (*Manago, 2015*). «Коммуникаторы», в соответствии с классификацией потребно-

стей А. Маслоу, используют Интернет для удовлетворения социальной потребности в связи: в общении, принадлежности, любви и признании. С этой целью они общаются с друзьями в различных мессенджерах, через Skype и видеовстречи Google+, в социальных сетях, в чатах и на форумах. С помощью этих средств они строят отношения, обсуждают планы и встречи, получают признание и самореализуются. Через форумы и чаты у многих подростков, которые в реальной жизни не отличаются большой активностью в общении и редко участвуют в дискуссиях, появляется возможность наравне с другими высказать свое мнение о наболевшем или просто принять участие в обсуждении какого-либо вопроса.

Исследования показывают, что подростки, имеющие крепкие социальные контакты офлайн, так же активно развивают долгосрочные связи онлайн. И наоборот — те, кто склонен избегать контактов в реальной жизни, менее склонны заводить друзей в Интернете (*Авербух, Щербинин, 2012*). Другими словами, получается, что в сети «богатые становятся богаче», и виртуальное общение дополняет общение, развивающееся вне сети.

Подростки, готовясь к взрослой жизни, копят в сетях социальный капитал. Одно из основных свойств социального капитала — его самовозрастание. Эта особенность ярко видна именно в социальных сетях — как снежный ком растет количество друзей. По данным исследования Фонда Развития Интернет в 2016 г. 40% российских подростков, проживающих в Москве и Московской области, имели более 100 друзей в Интернете. Почти каждый десятый — более трехсот. При этом почти у четверти детей число френдов уже превосходило среднее число Данбара для взрослых — около 150 постоянных социальных связей, которые среднестатистический человек в состоянии хоть как-то поддерживать (*Солдатова, Олькина, 2016*). С точки зрения накопления капитала это позитивный момент — увеличивается число контактов и связей, которые могут в настоящем и будущем быть основой успешности человека. В современных исследованиях доказывалось, что общество постмодерна — это эпоха «слабых связей» (*Бауман, 2008; Гранновetter, 2009* [Эл. ресурс]), и именно они приобретают особое значение в долгосрочной жизненной перспективе.

И как раз навыки виртуального общения сегодня позволяют приобретать социальный капитал в форме «слабых связей» в гораздо большем количестве, чем общительность в офлайн. Несмотря на то, что со значительной частью френдов подросток не знаком в реальной жизни, в этом есть большой плюс для будущего — именно слабые связи, несмотря на их поверхностность и кажущуюся недолгосрочность, и в Интернете приобретают особое значение в долгосрочной перспективе для карьерного роста, успешности, профессиональной и личной реализации (*Freberg, Adams, McGaughey, Freberg, 2010; Brandtzaeg, Heim, Kaare, 2010*).

Развитие возможностей Интернета как средства коммуникации также делает наш мир все более тесным. Сегодня исследователи находят доказательства того, что современные социальные интернет-сети еще более тесны, чем реальный мир. Еще в 1960-х гг. психолог С. Милгрэм эмпирически попытался подтвердить «теорию шести рукопожатий» венгерского фантаста Фридеша Каринти о том, что мир страшно тесен — все знакомы друг с другом через пять человек. Социальная сеть Facebook уверяет, что в 2016 г. в ней двух незнакомых людей разделяют всего 3,57 человека. А если люди живут в одной стране, то «количество рукопожатий» еще меньше. Поэтому пользователь, компетентный в интернет-коммуникации, может без особого труда не только найти, но и пообщаться теоретически с любым человеком, если у него есть аккаунт в сети.

Для превращения слабых связей в сильные необходимо много времени. Построение доверительных отношений — это большая каждодневная работа, которой надо учиться. И здесь недостаточно только отработанных в офлайн приемов установления и развития межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений. В сетях — своя специфика развития и поддержки системы контактов. Однако сильные связи все же формируются в реальной жизни. Это как популярный сегодня брак через Интернет — знакомств множество, но пройти с успехом через призму реальности удастся далеко не всем.

Важную роль в социальной жизни человека играет принадлежность к группам. Принадлежность к сообществам позволяет

человеку не чувствовать себя потерянным в толпе и через свои принадлежности к тем или иным группам осознавать свою уникальность. Сеть предоставляет для этого колоссальные возможности. Только в социальной сети Вконтакте, в которой сидит подавляющая часть российских школьников, уже в 2012 г. было свыше 31 миллиона сообществ — виртуальных объединений. Из них 25 миллионов групп по интересам — от совершенно гигантских, например, группы «Позитив», «Мир позитива», включающих по 2 млн человек, до групп, объединяющих всего нескольких членов. Вступая в разные онлайн-сообщества, подростки расширяют пространство своих знакомых. Появляется реальная возможность выйти за рамки привычного социального, этнического, культурного круга. В Интернете возникают новые формы культуры, основанные на сопричастности, например, Wiki-культура (с элементами краудсорсинга) — возможность каждого участвовать в создании контента в Интернете, в формировании его социокультурной среды. Яркий образец этого — Википедия, объединяющая вокруг себя сообщество энтузиастов энциклопедического знания.

Формируя свою идентичность, подростки активно ищут в сети референтные группы. Исследуя специфику социальной идентичности подростка, психологи выявили, что влияние значимой группы в онлайн-среде может быть даже сильнее, чем в офлайне (*Schmaltz, Colistra, Evans, 2015*). Возможно и негативное влияние групп (например, так называемых закрытых «групп смерти» или групп, пропагандирующих идеалы анорексии) на психическое здоровье и развитие ребенка.

В сообществах могут устанавливаться не только горизонтальные связи, но и трансформироваться вертикаль отношений, что в итоге вносит изменения в культуру и в офлайне, и в онлайн. Например, сегодня через твиттер школьнику может ответить министр образования. Поэтому для Интернета присуще такое культурное измерение, как низкая дистанция власти (Г. Хофстеде), основные ценности которой — равенство отношений, индивидуальная свобода и диалог. Для культур с высокой дистанцией власти Интернет таким образом несет серьезные изменения.

В то же время принадлежность к виртуальным группам может оказаться иллюзорной. Как уже упоминалось, например, виртуальное присутствие в блогах, твиттерах зачастую может состоять не в участии, а лишь в просмотре комментариев. Это способствует развитию феномена «попутчика», риска жить чужой жизнью, создавать иллюзию знакомства со знаковыми фигурами.

Интернет, как мозаичная система, предоставляя возможности многообразных отношений, придает им характер фрагментарности, временности. Такие маски-персоны легко надеваются и так же быстро снимаются. И именно эти характеристики отражают суть возникающих групповых принадлежностей в сети. Поэтому «Мы-аспект» виртуального общения, выражаясь в непрекращающихся и постоянно расширяющихся и меняющихся контактах, напоминает мир вещей одноразового пользования. Это может порождать у подростков привычку не иметь стойких и длительных привязанностей. И, соответственно, оставаться по сути одинокими в многочисленных сообществах, с ощущением ненадежности, неуверенности, отсутствия безопасности.

Как мы видим, контекст и процесс формирования виртуального общения очень сложен и неоднозначен. Дети и подростки, осваивая коммуникационные возможности Интернета, самостоятельно развивают свою социальность в новой виртуальной форме, используя свои природные данные и активно осваивая новые средства, условия и возможности. В значительной степени этот процесс носит стихийный характер, и спонтанно возникающие и развивающиеся коммуникативные способности и компетенции пока формируются в большой степени вне контекста взаимодействия детей и подростков со значимыми взрослыми — родителями, учителями. В частности, это характерно для России, где существует еще достаточно заметный межпоколенческий цифровой разрыв.

Итак, можно выделить позитивные и негативные аспекты виртуального общения, которые особенно значимы для подрастающего поколения. Среди позитивных: широкие возможности новых форм и способов самопрезентации; расширение возможностей для общения тех, у кого возникают коммуникационные

проблемы в реальной жизни; выраженный сетевой характер общения, определяющий накопление социального капитала; удовлетворение потребностей в самостоятельности, индивидуальной свободе; потребности в принадлежности к группам как на уровне горизонтальных, так и вертикальных связей. Среди негативных аспектов: инсценированное, многофасадное, слабо защищенное «Я»; девальвация дружеских отношений; сниженный уровень ответственности за свои действия; более широкое проявление в сети негативных качеств, в том числе агрессивности; вытеснение при чрезмерной увлеченности Интернетом традиционных форм общения; возникновение проблем с формированием эмоционального интеллекта; развитие пассивной социабельности (феномен попутчика, феномен риска жить чужой жизнью); фрагментарность и недолгосрочность социальных отношений. Стремительное развитие информационного общества ставит взрослых на всех уровнях — и семьи и государства — перед острой необходимостью сознательного формирования не только культуры пользования Интернетом, но и культуры онлайн-общения. Кроме того, в контексте электронной стихии с неустановившейся культурой отношений возникает целый ряд коммуникационных рисков (кибербуллинг, онлайн-груминг, т.е. стремление установить контакт с ребенком с целью его сексуальной эксплуатации, встречи с сетевыми незнакомцами, интенсивное общение в многопользовательских играх), о которых подробнее мы будем говорить ниже в этой главе.

В контексте общения посредством ИКТ важно остановиться еще на одной теме, которая с каждым годом приобретает все большее значение. В цифровой среде представители подрастающего поколения приобретают опыт, которого не было раньше ни у одного поколения мира. Здесь начинают складываться и развиваться отношения с искусственным интеллектом (ИИ — так не совсем адекватно у нас переведен соответствующий термин *artificial intelligence*) — интеллектуальными компьютерными программами. Автор термина — Джон Маккарти, который попытался осмыслить суть этого бурно развивающегося направления, во-первых, понимал под ИИ науку и технологию создания интеллектуальных машин, в особенности — интеллектуальных ком-

пьютерных программ. Во-вторых, не связывал напрямую интеллект такого типа с пониманием человеческого интеллекта и рассматривал его как вычислительную составляющую способности, скажем, в данном случае человека, достигать соответствующих целей. Поэтому вычислительные процедуры, лежащие в основе ИИ совсем не обязательно аналогичны интеллектуальным процессам человека. Искусственный интеллект связан с задачей использования компьютеров для понимания работы человеческого интеллекта, но не ограничивается применением методов, наблюдаемых в биологии (*McCarthy, 2007б*). Используя в работе с компьютером такие интеллектуальные программы, дети привыкают к систематическому «общению» с интеллектом другого рода и качества — с машинами, которые выполняют свои «машинные» интеллектуальные функции. Сегодня это, например, программы, которые оснащены вопросно-ответной системой и фактически занимаются «когнитивными» вычислениями, используя обработку естественной речи (персональный облачный помощник Siri в операционных системах Apple или Cortana от Microsoft), различные приложения, как, например, Prisma, стилизующее фотографии пользователей под работы известных художников с помощью искусственной нейронной сети или элементы ИИ в видеоиграх. Такой опыт пригодится цифровому поколению в недалеком будущем в самом широком диапазоне: от общения с интеллектуальной бытовой техникой для умного дома до взаимодействия с экспертными системами или суперкомпьютерными программами, например, шахматными. Сегодня уже начинаются обсуждения правил общения человека с ИИ. Например, в Европарламенте в 2017 г. обсуждали вопросы психологической безопасности человека в условиях внедрения ИИ в бытовую жизнь.

В ситуации, когда мы не умеем эффективно регулировать межличностные и межгрупповые отношения, проблема отношений с ИИ кажется далекой, надуманной и неактуальной, в то время как она уже на пороге и имеет не только психологические, но и серьезные социальные аспекты. Поэтому необходимы превентивные меры, законы и общественные нормы, определяющие правила работы разработчиков высоких технологий, двигаю-

щихся в этом направлении, с целью обеспечения безопасности в первую очередь подрастающего поколения, которое приобретает опыт такого взаимодействия опять же самостоятельно, путем проб и ошибок, как это было и с Интернетом.

1.1.4. Изменения принятых в культуре социальных практик

Используя Интернет, ребенок вовлекается в новые формы существования и взаимодействия с окружающим миром. Интернет, выступая в качестве культурного орудия, дает возможность решать возникающие перед детьми задачи новыми, а не традиционными способами деятельности. Марк Пренски — автор крылатой метафоры «цифровые аборигены», которых он противопоставил «цифровым иммигрантам» — взрослым, социализация которых пришлась на доцифровую эпоху. Еще в начале века М. Пренски заявлял, что цифровые аборигены все делают по-другому: иначе коммуницируют, иначе обмениваются эмоциями и опытом, оценивают, занимаются творчеством, координируются, играют, учатся и т.д. И что очень важно — это поколение меньше вопросов задает взрослым, оно совершенно иначе добывает и воспринимает информацию, а это означает, что традиционные способы обучения уже давно не отвечают запросам современных школьников (Prensky, 2001). Результаты исследований, проводимых в Европе и США, показывают, что до 80% информации, получаемой детьми к 11-летнему возрасту, воспринимается ими из электронных источников вне взаимодействия со взрослыми в реальной жизни и стен школьного класса (Информационные и коммуникационные технологии в образовании, 2013). Несмотря на то, что наблюдениям и выводам М. Пренски уже скоро двадцать лет, мы только начинаем изучать новую культуру детской цифровой повседневности. В рамках этого направления изменений цифрового поколения остановимся в данном разделе главным образом на анализе исследований, посвященных феномену многозадачности и совсем кратко, так как им будет посвящена основная часть этой моногра-

фии, на вопросах безопасности и новых компетенциях, позволяющих быть успешными в условиях нового образа жизни.

Цифровое поколение всегда «на связи» — один только этот факт уже становится основой режима многозадачности, в котором живут современные дети. Активности становятся параллельными — переключение от деятельности к деятельности не позволяет вниманию надолго фиксироваться на одном действии или объекте, сама концентрация или сосредоточенность начинает носить клиповый характер. Изначально понятие многозадачности связано именно с компьютерными технологиями. Еще в 1965 г. оно стало использоваться в IT-сфере в качестве характеристики новой операционной системы IBM, определяющей способность компьютера решать одновременно сразу несколько задач. Многозадачность в целом определяется как тренируемая способность вовлекаться в различные виды деятельности и регулировать их последовательность в определенный промежуток времени (Burgess, 2000; Lee, Taatgen, 2002; Oberauer, Kliegl, 2004). Развитие этого феномена связано с такой особенностью человеческого мозга, как нейропластичность. Этот термин в 1930-х гг. ввел ученик И.П. Павлова, польский нейрофизиолог Ежи Конорский. Под нейропластичностью обычно понимается способность нейронов и нейронных сетей изменяться под воздействием внешнего опыта и различных факторов, что дает человеку широкие возможности адаптироваться к внешней среде, в том числе и к цифровой (Weigel, Heikkinen, 2007).

Если раньше многозадачность была уделом некоторых особо выдающихся представителей человечества (например, Юлий Цезарь или Наполеон), то сегодня этот феномен рассматривается как достаточно распространенный в условиях современного образа жизни особенно в контексте использования инфокоммуникационных технологий. Это важная способность взрослого человека, которая высоко ценится в определенных профессиональных сферах деятельности и без которой в них невозможно добиться успеха. В контексте исследований ресурсов человека в профессиональной деятельности, когнитивных процессов одновременной обработки стимулов разной модальности, изучения характера

ограничений когнитивных возможностей человека получен ряд научных данных о некоторых особенностях деятельности человека в режиме многозадачности, а также доказательства пагубного влияния многозадачности на успешность решения взрослыми различных видов задач (Furnham, Bradley, 1997; Foerde, Knowlton, Poldrack, 2006). На основании таких исследований сделаны выводы, что вовлечение в решение дополнительной задачи уменьшает активность зон мозга, участвующих в решении основной задачи (Schweizer, Kan, Hung et al., 2012 [Эл. ресурс]).

В условиях нового цифрового образа жизни, когда становится возможным практически одновременное использование различных видов деятельности с электронными устройствами, либо совмещение медийных и обычных источников информации, либо сочетание онлайн- и офлайн-активностей, появился вариант этого феномена, известный как *медиа-многозадачность*. Исследования американской молодежи и подростков показали рост практики использования режима медиа-многозадачности: в 1999 г. таких респондентов было 16%, в 2004 г. — 26%, в 2009 г. — 29% (Rideout, Foehr, Roberts, 2010). В 2015 г., по данным опроса Common Sense Media, каждый второй американский подросток сообщает, что он часто (21%) или иногда (29%) использует социальные медиа при подготовке домашних заданий. Причем большинство из этих подростков не считали, что делание одновременно нескольких дел негативно влияло на их продуктивность (Rideout, 2015).

Таким образом, дети, подростки и молодежь особенно преуспевают, строя свою жизнь в режиме многозадачности. При этом, как обоснованно обеспокоены взрослые, с одной стороны, перегружая свою когнитивную систему, с другой, что тоже нельзя исключать, — расширяя ее возможности. В связи с этим специфика феномена медиа-многозадачности привлекает все больше исследователей для его изучения у представителей цифрового поколения.

Несмотря на в целом сходный стиль жизни у большинства представителей цифрового поколения, исследователями было выявлено, что дети все же существенно различаются между собой по степени многозадачности. Тип многозадачности в целой серии ра-

бот последних лет определяется на основе опросника (Media Multitasking Index), разработанного психологами Стэнфордского университета (Ophir, Nass, Wagner, 2009), который в полном варианте включает двенадцать категорий использования медиа и в кратком — шесть, предполагая оценку частоты пребывания участника в режиме многозадачности. В различных экспериментальных условиях (одновременное выполнение заданий, последовательное выполнение заданий, выполнение заданий с переключением, с отвлекающими стимулами) ученые сравнивали подростков с высоким и низким уровнем многозадачности — «тяжелых» и «легких» многозадачников — по активности мозга (Moisala, Salmela, Hietajärvi et al., 2016), характеристикам внимания (Cain, Mitroff, 2011; Lui, Wong, 2012), памяти (Ferguson, McLean, Risko, 2015; Minear, Brasher, McCurdy et al., 2013; Ophir, Nass, Wagner, 2009), когнитивному контролю (Alzahabi, Becker, 2013), успешности выполнения задач (Moisala, Salmela, Hietajärvi et al., 2016), по личностным особенностям и особенностям микросреды (Yang, Zhu, 2016).

Полученные результаты, хотя и характеризуются некоторой противоречивостью, все же в большинстве перечисленных выше работ относительно согласованы между собой по причине применения одного методического подхода. Что на основе проведенных исследований мы можем сегодня сказать о «легких» и «тяжелых» многозадачниках? Подростки, вооруженные различными гаджетами и непрерывно занимающиеся разными активностями в Интернете, которых относят к «тяжелым» многозадачникам, характеризуются более широкой внешней зоной внимания. В соответствии с ресурсной моделью внимания Д. Канемана, такую зону можно рассматривать как распределяющий ресурс, предполагающий, с одной стороны, охват многих объектов, более высокую переключаемость, с другой — меньшую устойчивость и концентрацию внимания, а также более низкий уровень когнитивного контроля (Канеман, 2006). Это в том числе предполагает большую подверженность «тяжелых» многозадачников влиянию отвлекающей информации в процессе решения текущей задачи (Ophir, Nass, Wagner, 2009). В качестве значимых предикторов высокого уровня многозадачности некоторые исследователи рассматривают такие

личностные особенности, как высокий уровень импульсивности и тягу к новым впечатлениям (Yang, Zhu, 2016). Те же авторы еще одним из таких значимых предикторов медиа-многозадачности рассматривают влияние на подростка особенностей микросреды, например, медиа-ориентированную семью. Также есть данные, что особенности внимания, которые обеспечивают возможность быть многозадачным, могут способствовать развитию функции мультисенсорной интеграции (Lui, Wong, 2012), что чрезвычайно значимо в условиях цифрового образа жизни.

«Легкие» многозадачники легче и эффективнее справляются с одной задачей. Чем ниже уровень многозадачности, тем эффективнее работа исполнительных когнитивных функций, в частности, рабочей памяти, торможения и контроля импульсов, переключения (Baumgartner, Weeda, Van der Heijden, Huizinga, 2014). Но последовательное решение всех текущих задач в целом приводит к увеличению времени их выполнения и к ситуации, когда актуальность задач уже снизилась и продолжает выполняться тщательная работа по решению уже никому не нужной задачи.

По сравнению с «легкими» многозадачниками, «тяжелые» способны справиться с несколькими задачами одновременно за меньшее количество времени. В то же время есть данные, что тяжелые многозадачники способны удерживать ограниченное количество релевантных задач репрезентаций в рабочей памяти. По результатам одного из исследований делается вывод, что широкая зона внимания вместе со сниженной производительностью рабочей памяти отражается на снижении объема долговременной памяти (Uncapher, Thieu, Wagner, 2016). «Тяжелым» многозадачникам приписывают более поверхностный стиль деятельности, что предполагает снижение качества обработки информации, невозможность детального изучения проблемы и большее число ошибок ввиду совмещения разных видов деятельности. Различные исследователи предполагают также (хотя эмпирических доказательств этому мы не нашли), что постоянная активность в режиме многозадачности ведет к утомлению и истощению.

Представленная выше пока еще совершенно неполная картина по исследованию феномена многозадачности и режима много-

задачной деятельности у детей и подростков все же позволяет сделать вывод о том, что в условиях нового образа жизни такой стиль деятельности становится не прерогативой редко встречающихся и особенно способных к многозадачности индивидов, а достаточно распространенной повседневной практикой. Причем суть современной медиа-многозадачности — это скорее не параллельная одновременная обработка информационных стимулов. Хотя это также возможно, и это как раз, на наш взгляд, для особенно одаренных, и число таких одаренных может расти в условиях раннего стимулирования такой активности. Современная медиа-многозадачность — это отработка в детском возрасте в новых социокультурных условиях необходимых сегодня механизмов активного переключения внимания вкупе с процессами оптимизации функционирования основных исполнительных функций. К последним обычно относятся метакогнитивные стратегии: постановка целей, планирование, гибкая смена когнитивных установок, торможение и контроль стимулов, распределение ресурсов внимания, некоторые функции рабочей памяти и др. (Алексеев, Рупчев, 2010 [Эл. ресурс]). Именно этому надо сегодня учить ребенка. Данный перечень можно также объединить в рамках термина «когнитивный контроль», который некоторые авторы рассматривают как целостную модель исполнительных функций, главную роль в которой играет внимание, или соотносят данный термин с саморегуляцией и программированием действий, с индивидуальным способом переработки информации и адаптации к среде (Сергиенко, 2009 [Эл. ресурс]). Не случайно в условиях стремительных изменений и все возрастающей неопределенности и сложности окружающей среды проблема когнитивного контроля выходит сегодня на одно из центральных мест в исследованиях феномена медиа-многозадачности.

Интернет дал не только колоссальные возможности новых способов деятельности, но принес свои риски и угрозы, которые соответственно требуют новых способов совладания с ними. Мы выделяем пять видов онлайн-рисков (контентные, коммуникационные, потребительские, технические и риски интернет-зависимости), им, а также возможностям детей и подростков

справляться с ними будет посвящен отдельный раздел. Также ниже мы подробно остановимся на проблеме осведомленности родителей об угрозах и опасностях онлайн-среды.

Забегая вперед, отметим, что она достаточно низкая. Невиданное ранее информационное цунами, новые возможности и новые риски, порождаемые Интернетом, усиливают ювенойю — страх взрослых поколений за подрастающее. Этот термин ввел в контекст изучения влияния Интернета на разные возрастные группы Дэвид Финкельхор — директор Центра исследований преступлений против детей в Нью-Гэмпшире (*Finkelhor, 2008*). Антрополог Джаред Даймонд в своей книге «Мир позавчера», изучая способы воспитания детей, показал, что взгляды на безопасность существенно различаются у разных народов и меняются от эпохи к эпохе (*Даймонд, 2016*). Ювенойя была во все времена, но в XXI столетии ее центральной темой стала проблема безопасности детей в сети и с помощью современных медиа ювенойя становится сегодня одной из глобальных социальных тенденций. В эпоху Интернета ее питают стремительные технологические изменения, поэтому она связана не только с тропофобией (боязнью перемен) и неофобией (боязнью нового), но также с технофобией (боязнью технологических изменений) и с цифровым разрывом между поколениями. Поэтому, со всеми оговорками про невозможность остановить технический прогресс и даже признание пользы Интернета, современная ювенойя базируется на гипотезе, что Интернет оказывает на детей вредное влияние. Ювенойя нередко перевешивает все преимущества цифровых технологий и заставляет взрослых выбирать более простой, но не всегда верный путь решения возникающих проблем — путь ограничений.

Когда взрослых охватывает ювенойя, они должны помнить, что риск — обязательное условие успешной адаптации ребенка в окружающем мире. Детям не нужна чрезмерная безопасность. А ведь в современном обществе им как раз создаются именно такие условия: все свое время современный ребенок в развитых странах проводит под жестким контролем взрослых. Норвежские психологи Э.Б. Хансон-Сандсеттер и Л. Кеннар, изучив обезличенные безопасные модули детских площадок Норвегии, постро-

енные на основе закона о единых стандартах безопасности, и детей на этих площадках, уверены, что детские площадки должны быть гораздо более опасными, чем есть на самом деле. Они не соответствуют детским потребностям в опасных играх, необходимым для нормального психологического развития. Поэтому дети начинают усложнять стандартные модули, им необходим риск, и они его получают различными способами — забегают на горку задом наперед, спрыгивают с крыши грибка, прыгают с качелей (*Sandseter, Kennair, 2011*). Кроме того, как выяснилось, на безопасных площадках количество травм не уменьшилось. Страх должен быть преодолен ребенком, а не искусственно устраним.

Обоснованность страхов, связанных с влиянием Интернета, никем пока не доказана. Напротив, все больше появляется доказательств необходимости развития неэценочного подхода в рассмотрении данного вопроса. Так, например, Д. Финкельхор, проанализировав статистику различных показателей развития молодежи (уровень детской преступности, подростковые суициды, количество подростковых беременностей, употребление наркотиков и др.) по мере распространения Интернета, выявил значительное снижение многих негативных показателей (*Finkelhor, 2008*).

Постепенно накапливающиеся исследования подростков и студентов (бывших подростков), проводимых во втором десятилетии этого века, не предоставляют никаких очевидных доказательств вреда современных технологий для их когнитивного и личностного развития. Напротив, в индустриальных странах, где Интернет стабилен, его использование — необходимое условие развития современного подростка и молодого человека. И когда Европейский парламент в рамках закона о защите персональных данных вводит пункт о повышении возраста использования социальных сетей подростками без разрешения родителей с 13 лет до 16, это выглядит как безуспешная попытка догнать уезжающий поезд, так как такие меры опоздали лет на десять. Контроль за пребыванием детей в социальных сетях переносится на плечи родителей и провайдеров, и в сложившейся ситуации это смотрится скорее не как забота о детях, а как перекладывание груза ответственности

с государства на частных лиц и отдельные компании. Надеюсь, что Россия не пойдет по этому пути. Надо не изгонять детей из сети, а строить такую систему образования, в которой дети могут иметь возможность получать важнейшие навыки XXI века, в том числе и в области защиты персональных данных. И если сегодня мы, охваченные страхом от стремительного темпа неконтролируемых перемен, будем улучшать не сам цифровой мир и возможности его безопасного использования, а запреты и запоры к нему, то, скорее всего, закроем его не «перед», а «за» нашими детьми.

Известный предприниматель Джон Шедд, который не боялся рисковать и многого достиг в своей жизни, говорил: «Кораблю безопасно в гавани, но не для этого мы строим корабли!» Корабли предназначены преодолевать бушующий океан и открывать далекие земли. Но это можно сделать, если капитан подготовлен и владеет искусством навигации. В информационном обществе основа такого искусства — цифровая грамотность или — шире — цифровая компетентность. Интернет уже давно стал частью жизни подростков. И если для младших школьников нужно организовывать детские онлайн-площадки, то для подростков уже не стоит мостить отдельные дорожки в Интернете — надо обеспечивать чистоту целых улиц и районов и повышать знания и умения эффективного и безопасного использования Интернета.

У подрастающего поколения существует настоящая потребность в специальном формировании новых социальных практик и компетенций, позволяющих быть успешными как в использовании возможностей Интернета, так и в совладании с его рисками и угрозами. Важная основа формирования таких практик — готовность и способность личности применять инфокоммуникационные технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера) на основе овладения соответствующими компетенциями как системой знаний, умений, навыков-действий, ответственности и мотивации. Трудно не согласиться с тем, что сегодня это важная часть социальной и профессиональной компетентности личности. Как же обстоят дела с цифровой компетентностью у цифрового поколения?

Сегодня остро встает вопрос о необходимости повышения у подростков, а также родителей и учителей уровня цифровой компетентности как важнейшего навыка XXI века, определяющего не только эффективность использования Интернета, но и его безопасность. Цифровую грамотность следует преподавать в школе наравне с умением считать и читать. В условиях, когда темпы развития новых технологий обгоняют наши возможности по их освоению, необходима разработка специальных обучающих программ по повышению цифровой компетентности с опережающим эффектом и возможностями оперативно модифицироваться с учетом изменений в области ИКТ.

Спустя десять лет после первых работ М. Пренски, способствующих активизации исследований подрастающего поколения, А. Кутрополосом был подведен итог десятилетия дискуссий и исследований «цифровых аборигенов». Определяя в качестве главного показателя этой группы высокий уровень знаний и навыков их представителей в сфере ИКТ, он пришел к выводу, что «цифровые аборигены» — это узкая прослойка нового поколения, это пассивные пользователи, которые обладают только базовыми пользовательскими навыками, испытывают трудности при столкновении с новыми задачами и не стремятся к интеграции неформального персонального интернет-пространства с классным или школьным (Koutropoulos, 2011). Таким образом, на основе данного подхода был сделан вывод об отсутствии на тот момент существования массового «цифрового поколения», а разделение общества на «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов» предлагалось признать искусственным и не отражающим реального положения вещей. Через два года ту же проблему уже не на основе научных данных, а исходя из своей практики поднял Марк Скотт — учитель информатики и администратор сети в одной из школ Великобритании. Он написал большую статью в своем блоге, практически «крик души» под названием «Дети не умеют пользоваться компьютерами. И вот почему это должно нас беспокоить», которая мгновенно стала широко известна (Skott, 2013 [Эл. ресурс]). В статье он приводит веер эпизодов, развенчивающих «цифровых аборигенов» именно

с точки зрения их цифровых знаний и навыков и убеждает читателя, что большинство детей вовсе не являются техническими волшебниками, как нередко взрослые о них думают, и не умеют пользоваться компьютерами. Как, впрочем, и подавляющее большинство взрослых. Исследуя цифровую компетентность российских подростков и взрослых, мы получили подтверждающие это индексы цифровой компетентности, показывающие, что и в России дело обстоит совсем не лучше, чем, например, в Великобритании (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Об этом подробнее мы расскажем в следующих главах. А сейчас вслед за М. Скоттом повторим его эмоциональный вопрос: как может поколение с доступом к стольким технологиям не знать, как их использовать?

Некоторые ответы на этот вопрос мы получили в наших исследованиях: около 80% детей и подростков до недавнего времени осваивали Интернет самостоятельно — путем проб и ошибок. В то время как у подрастающего поколения существует настоятельная потребность в специальном формировании новых социальных практик и компетенций, позволяющих быть успешными как в использовании возможностей Интернета, так и в совладании с его рисками и угрозами, отсутствует важная основа формирования таких практик — цифровая компетентность. Трудно не согласиться с тем, что сегодня это важная часть социальной и профессиональной компетентности личности. Именно вопросу цифровой компетентности у детей, родителей и педагогов будут посвящены следующие главы этой монографии.

Представленные выше данные показывают, что нынешнее поколение детей по сравнению с предыдущими отличается по многим параметрам, определяемым особой социальной ситуацией их развития. Сегодня невозможно с высокой степенью определенности ответить на вопрос, произошли ли эти изменения в худшую или лучшую сторону, какие воздействия могут быть положительными или отрицательными. Пока все предположения и даже некоторые «факты» следует оставить со знаком вопроса. Изменение механизмов мышления, внимания, памяти, восприятия, речи: дети становятся глупее или они так адаптируются к немыслимым

ранее объемам информации и коммуникации? Повышение скорости психических процессов или дефицит формирования необходимых нейронных связей? Синдром дефицита внимания и гиперактивности или многозадачность и другой темп жизни? Интернет-зависимость или отработка навыков, необходимых для успеха в условиях нового образа жизни? Девальвация понятия «дружба» и уход от реального общения или накопление социального капитала для будущей жизни? Эгоцентризм, инфантилизм, СДВГ, аутизм или мы не понимаем, что происходит с нашими детьми? Чрезмерное увлечение сетью или новый образ жизни? Уже сегодня ясно, что ребенок, который не пользуется Интернетом, хуже социализируется в обществе. Признавая пользу или вред Интернета, не принимая ценностей цифровой эпохи или, наоборот, приписывая ей чудодейственные возможности, надо понять, что мы уже находимся в этой реальности. А это означает, что необходим определенный пересмотр существующих норм и ценностей и поиск новых ориентиров. Вопрос об изменениях в психическом и личностном развитии, процессах социализации детей и подростков нельзя ставить оценочно, так как результат изменений скажется через много лет. В то же время крайне необходима организация комплексных междисциплинарных исследований по оценке влияния технологических изменений на детей и подростков. Такой анализ может не только убедительно показать обоснованность тех или иных страхов, но и дать надежную основу для образовательной политики. Возможно, что через некоторое время те изменения, которые сегодня нас тревожат, окажутся факторами перехода к новому качеству жизни и залогом успеха в близком уже мире Интернета вещей или в более отдаленном будущем нейронета.

1.1.5. Зона риска: бесконтрольное пользование и недооценка угрозы

В 2010 году почти каждый третий российский школьник 9–16 лет ответил, что выходит в Интернет «везде и всюду» — и эти цифры более чем в два раза опередили европейские показа-

тели (9%). В России уже в 2010 г. только каждый второй ребенок пользовался общим компьютером или ноутбуком (для сравнения, двое из трех европейских подростков пользовались общим компьютером или ноутбуком). В 2013 г. эта цифра от 50% снизилась до 39%. По данным 2013 г., уже у каждого двух российских подростков из трех был собственный компьютер или ноутбук, каждый третий выходил в Интернет с мобильного телефона, каждый десятый — с планшета или смартфона. Самостоятельное пользование и доступность Интернета имеют две стороны: давая подростку свободу действий, они могут создавать и уязвимость, когда между ним и онлайн-рисками лежит лишь его собственная цифровая компетентность. В следующем разделе мы покажем, что этот последний «защитник» не всегда обеспечивает необходимую онлайн-безопасность.

Другой фактор, усиливающий риск, — недооценка угрозы и переоценка своих сил как самими подростками, так и их родителями. В 2010 г. 30% подростков не видели в Интернете никаких отрицательных сторон, а основными рисками по их мнению были вирусы, трата лишнего времени, риск зависимости и реклама (спам). Дополняет картину то, что каждый третий родитель считал, что в ближайшее время (например, в течение следующих полугода) ребенок вряд ли столкнется с какими-либо трудностями в Интернете. Более того, подавляющее большинство родителей (81%) считали, что с тем, что расстроило или обеспокоило ребенка в Интернете, он может справиться сам.

Немалый разрыв отмечался и в уровне осведомленности родителей о каких-либо онлайн-угрозах по сравнению с обеспокоенностью самих подростков: в исследовании 2010 года «Дети России онлайн» было показано, что родители старших детей почти более чем в половине случаев не знают о столкновении с чем-то, обеспокоившим их детей онлайн (рис. 4).

Особенно велика была (по данным исследования «Дети России онлайн», 2010 г.) неосведомленность родителей в отношении встреч с онлайн-знакомыми и в столкновении с кибербуллингом, тогда как о столкновении с изображениями сексуального характера родители нередко знали (рис. 5).

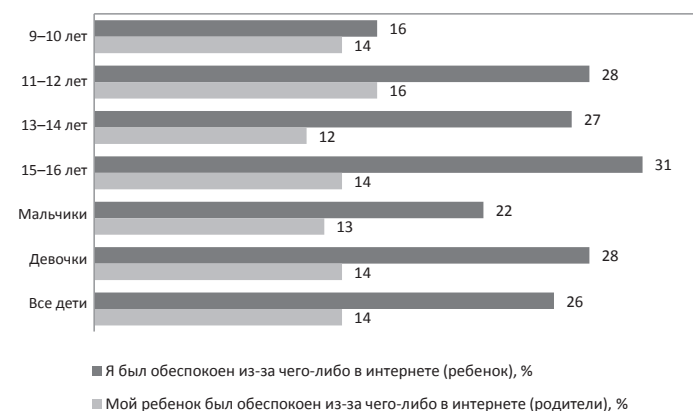


Рис. 4. Столкновение в Интернете с чем-либо негативным, вызывающим беспокойство у детей, и представления об этом родителей

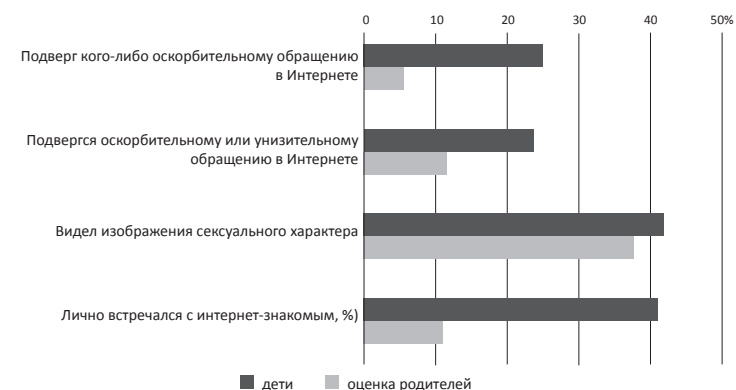


Рис. 5. Осведомленность родителей о рисках, с которыми сталкиваются дети; выборка: подростки 12–16 лет, пользующиеся Интернетом

Близкие результаты относительно родительской осведомленности об угрозах онлайн-среды были получены спустя три года в исследовании «Цифровая компетентность российских подростков и родителей» (2013 г.): если родители обычно знают о риске столкновения детей с сексуальными изображениями онлайн, то о взломе профиля и краже персональных данных, а также оскорблениях и преследованиях они нередко не догадываются (рис. 6).

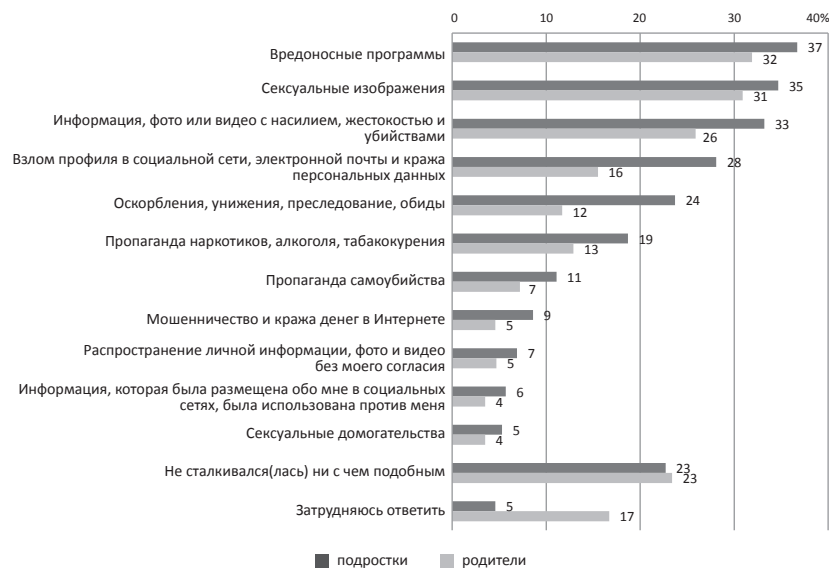


Рис. 6. С чем сталкивались подростки за последний год; сравнение оценок детей и родителей; выборка: подростки 12–17 лет, пользующиеся Интернетом; родители подростков того же возраста

Большая свобода действий идет «рука об руку» с еще одним фактором риска: Интернет нередко становится для подростка той «крепостью», где он может почувствовать себя взрослым, свободным и самостоятельным, куда он может «убежать» от родителей и где он сам решает, как себя вести. Эту «крепость» подростки оберегают, не желая допускать в нее окружающих. По данным 2010 года, 42% подростков признавали, что родители мало знают или почти ничего не знают об их деятельности онлайн и почти половина (48%) игнорируют то, что говорят им родители об Интернете. При этом каждые два подростка из трех (68%) не хотят, чтобы родители проявляли больше интереса к их деятельности, а еще 18% хотят, чтобы родители еще меньше участвовали в их цифровой жизни. Исследования 2013 г. показали, что число подростков, которые хотят, чтобы родители вообще не вмешивались в их взаимодействие с Интернетом, увеличилось до 44% (рис. 7).

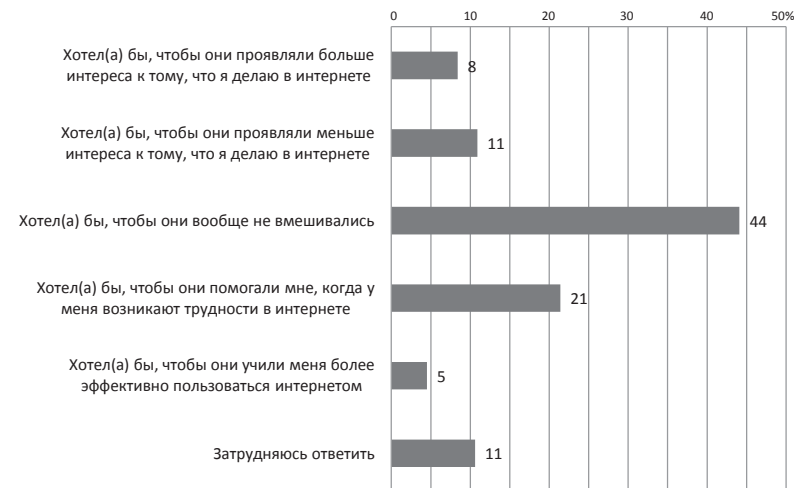


Рис. 7. Ответы подростков на вопрос «Хотел бы ты, чтобы твои родители как-то изменили свое поведение в отношении того, как ты пользуешься Интернетом?» (%); выборка: подростки 12–17 лет, пользующиеся Интернетом

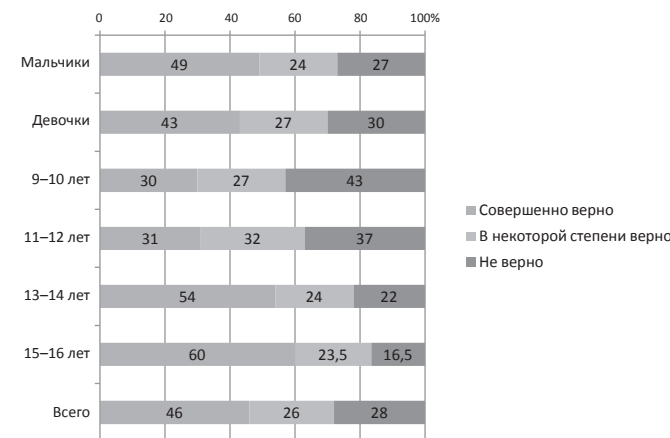


Рис. 8. «Я знаю об Интернете больше, чем мои родители»; выборка: все дети, пользующиеся Интернетом

Возможно, что отчасти эти представления поддерживаются представлением о своей большей компетентности, по сравнению с родителями (по данным исследования «Дети России онлайн» — рис. 8).

Итак, «цифровой образ жизни» современного подростка можно охарактеризовать как бесконтрольный, где ему предоставлена большая свобода, которую он ценит и оберегает. Обратная сторона состоит в том, что он сам не придает большого значения различным значимым онлайн-угрозам, а родители не только недооценивают риски, но нередко не замечают и случившихся негативных событий с ребенком — отчасти потому, что он не рассказывает о них.

Отметим также, что пользователи — и взрослые, и дети сами увеличивают вероятность столкновения с рисками, безответственно подходу к соблюдению обычных правил безопасности. Так, например, только половина опрошенных подростков никому не давали пароли от своих аккаунтов в социальной сети или электронной почте. Каждый пятый делился паролями с близкими друзьями, каждый десятый — с родителями. Девочки немного больше склонны давать пароли от своих аккаунтов другим людям. С возрастом все меньше детей делятся паролями с родителями и все больше — с друзьями.

Низкая осведомленность родителей об опасностях и угрозах, с которыми их дети сталкиваются в сети, не избавляет их от страха за подрастающее поколение — ювенойи, и более того — усиливает ее.

Психологи выделили семь основных страхов, которые переживают родители, пытаясь осознать онлайн-риски и их последствия (George, Odgers, 2015): родители беспокоятся, с кем подростки взаимодействуют онлайн и какой информацией они делятся; родители беспокоятся о том, что дети могут стать жертвами или пострадать от сексуальных домогательств в онлайн; постоянное пребывание подростков в сети препятствует их присутствию в реальной жизни и мешает офлайн-социализации и дружбе в реальном мире; компьютеры и мобильные телефоны создают цифровой разрыв между родителями и подростками; подростки, экс-

периментируя с идентичностями в онлайн, оставляют большое количество данных о себе, что может навредить им в реальной жизни; режим медиа-многозадачности негативно сказывается на познавательной деятельности подростков, подростки теряют сон из-за своих девайсов. Описывая дальше риски, угрозы и опасности онлайн-среды, мы остановимся практически на всех этих страхах и оценим их обоснованность.

1.2. Эволюция онлайн-рисков и совладание с ними

Безопасность — одна из главных потребностей человека, благодаря которой человечество на протяжении всего своего существования выживало вопреки угрозам и опасностям окружающего мира. По мере развития человеческих цивилизаций непрекращающиеся изменения несут в себе не только новые возможности, но и новые риски, опасности и угрозы. Их количество не уменьшается, а растет. Не случайно в самом начале XXI века появилось понятие VUCA-мир¹, которое становится собирательной метафорой современной жизни, сочетающей в себе стремительную динамику изменений и их переменчивую природу, рост неопределенности, уменьшающиеся возможности прогнозируемости мира и происходящих в нем событий, возрастающую сложность общественных и технических структур, увеличивающуюся множественность воздействующих факторов и неоднозначность мира. Значение термина VUCA достаточно тесно связывают с вопросами управляемости мира: планированием, важностью стратегического принятия решений, ситуативного разрешения проблем, а также с проблемой управления рисками в современном обществе.

¹ В аббревиатуре VUCA значение каждого элемента: V — изменчивость (volatility), U — непредсказуемость (uncertainty), C — сложность (complexity), A — неопределенность, (ambiguity). Термин приписывают Бобу Джохансену (Bob Johansen) из Института Будущего (the Institute for the Future, Palo Alto, CA), обратившему внимание на все уменьшающиеся возможности прогнозируемости мира и происходящих в нем событий.

Одним из важных факторов, определяющих сегодня VUCA-мир, является Интернет, а риски, которые он несет с собой по мере его развития и распространения, становятся не только одними из ключевых в контексте вопросов управляемости миром, но и важнейшими факторами, влияющими на развитие и здоровье современных детей и подростков. Онлайн-риски, о которых мы будем более подробно писать ниже, относятся к новой генерации рисков, которые в противовес природным обозначаются обычно как техногенные, а в зависимости от специфики рисков их также можно отнести и к социальным. Перед тем как перейти к их анализу, остановимся собственно на понятии риска и связанных с ним понятиях — таких, как угроза, опасность и вред.

1.2.1. Риск, опасность, угроза и вред

Следует отметить широту трактовки понятия «риск». В наиболее общем понимании риск связан с возможной опасностью или неудачей. Эта точка зрения разделяется специалистами различных отраслей: юристами, медиками, биологами, экономистами. Предполагается, что риск — это «мера ожидаемой неудачи, неблагоприятия в деятельности...» (*Быков, Порфирьев, 2006*).

Само слово «риск» происходит от староитальянского *risicare*, означающего «отваживаться». В этом смысле риск — это действия, которые мы готовы предпринять, что предполагает наличие у нас свободы выбора (*Бернштейн, 2008*). Понимание риска как действия, совершаемого в надежде на удачный исход, встречается во многих определениях. Так, например, по мнению О. Рэнн, риск — это возможность того, что человеческие действия или результаты его деятельности приведут к последствиям, которые повлияют на человеческие ценности (*Renn, 1999*).

В русском языке понятие «риск» тоже часто определяется через действие. Например, в словаре В.И. Даля этот термин рассматривается путем анализа глагола «рисковать» (*Даль, 2005*). В данной трактовке первое значение термина характеризует активное, сознательное действие человека с надеждой на удачу в условиях неопределенности итога действий. При этом отмечаются волевые

качества личности. Вторая трактовка учитывает неблагоприятный исход событий при той же акцентуации внимания на качествах личности — отвага, смелость, решительность, предприимчивость. Похожее определение есть в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. Здесь риск понимается двояко: 1) как возможность опасности, неудачи; 2) как действие наудачу в надежде на счастливый исход (1997).

Главной характеристикой ситуации риска является ее неопределенность. Таким образом, ситуация воспринимается как рискованная, когда неизвестны варианты решения проблемы или появляются неблагоприятные или незапланированные условия. К основным факторам, порождающим неопределенность и, следовательно, риск, относятся: наличие элементов стихийности и случайности, постоянная изменчивость информации, недостаточность знаний об окружающем мире, о вероятных будущих событиях, отсутствие полной информации об объекте, процессе, явлении, по отношению к которому принимается решение.

Ряд исследователей придерживается идеи, что все источники неопределенности субъективны и определяются возможностями и ограничениями человека учитывать различные факторы, влияющие на его действия и будущий результат. Действуя в ситуации риска, человек вынужден в условиях неопределенности оценивать возможность неблагоприятных результатов своих действий. Риск сочетает в себе вероятность некоторого события и некоторые характеристики, делающие это событие опасным (*Воробьев, Малинецкий, Махутов, 2000*).

В психологии термину «риск» соответствуют три основных взаимосвязанных значения:

- риск как мера ожидаемого неблагоприятия при успехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае;
- риск как действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей (проигрышем, травмой, ущербом);
- риск как ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия: менее привлекательным, однако

более надежным, и более привлекательным, но менее надежным (исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями) (Быков, Порфирьев, 2006).

В определениях риска можно заметить ряд схожих моментов: риск связан с ситуацией, в которой возможен неблагоприятный исход, с ситуацией опасности; он зависит от выбора и действий человека. Отождествление понятия риска с такими понятиями, как «угроза» и «опасность», является частым и, по мнению многих исследователей, ошибочным утверждением. «Риск, будучи понятием субъектно отнесенным, обозначает феномен, возникающий лишь в связи с некоторыми проявлениями субъекта деятельности (последний совершает что-то или воздерживается). Опасность и угроза, напротив, обозначают сугубо внешние по отношению к субъекту феномены (нечто угрожающее причинить вред или нанести ущерб)» (Грисюк, 2009 [Эл. ресурс]). Опасность является, с одной стороны, составляющей риска и может быть осознаваемой или неосознаваемой, учитываемой или нет, с другой — она представляет собой воздействие негативных факторов, причины которых находятся вовне, например, природные стихийные бедствия (Зубков, 1994).

Понятия «угроза» и «опасность» связаны в гораздо большей степени. Оба этих термина означают возможность причинения вреда (ущерба) взрослому или ребенку. Само понятие вреда является скорее житейским понятием (в толковом словаре Ожегова и Шведовой вред определяется как «ущерб, порча»), которое в настоящее время в недостаточной мере концептуализировано в науке. Наиболее широко понятие «вред» используется в юридической практике, где оно означает «умаление или уничтожение субъективного гражданского права» и является синонимом понятия «ущерб».

В то же время специалисты по безопасности выделяют ряд различий между понятиями «угроза» и «опасность». Угроза всегда носит персонифицированный характер — обязательно есть субъект (источник) и объект угрозы. В отличие от опасности — потенциальной вероятности нанесения ущерба, угроза является непо-

средственной возможностью нанесения ущерба (Гацко, 1997 [Эл. ресурс]). В этом случае Брэдбери определяет риск как продукт вероятности возникновения опасности и серьезности (масштаба) ее последствий (Bradbury, 1989 — см. Яницкий, 2003). Таким образом, можно разделить все три понятия: опасность представляет собой потенциальную вероятность ущерба, которая существует как бы сама по себе. Соответственно, когда в поле действия субъекта появляется опасность, можно говорить о возникновении ситуации риска, которая может привести к различным исходам: положительному, если ситуация разрешится без ущерба или даже с какими-либо выгодами для субъекта; неопределенному — если ситуация риска не разрешится; негативному — в случае нанесения ущерба. Как раз негативный исход ситуации риска представляет собой угрозу.

Таким образом, понятие риска обязательно предполагает наличие субъекта — человека, действующего в ситуации опасности, и самой важной характеристикой риска с психологической точки зрения является именно его субъективность. Субъективность как неотъемлемая характеристика риска влияет и на другие его свойства: величина, неопределенность, вероятность, альтернативность, выбор. Величина риска, по словам О. Рэнна, зависит от «субъективной оценки вероятности наступления события» (см. Солнцева, 1999). То есть люди реагируют на рискованную ситуацию согласно их восприятию риска, а не объективному уровню рисков или на основе его научной оценки.

Восприятие риска — динамический процесс, который подвергается воздействию множества факторов, как внешних, так и внутренних. Индивидуальное восприятие риска опосредовано географическими, историческими, политическими, культурными особенностями места и общества, в котором живет человек. Кроме того, восприятие риска зависит от особенностей самого человека, как психологических (его ценностей, мировоззрения, характера, личностных черт), так и социально-демографических (пола и возраста, социального статуса и др.).

Оценивая вероятность разных исходов ситуации риска, человек стоит перед выбором различных альтернатив. Альтерна-

тивность и выбор также являются характерными составляющими риска. Любая деятельность может считаться рискованной и не может быть точно рассчитана — на любом этапе осуществления какой-либо деятельности человек стоит перед выбором своих действий. В психологии понятие риска раскрывается главным образом в аспекте активного предпочтения субъектом опасного варианта действия безопасному. Данная характеристика рассматривает риск с точки зрения теории решений как ситуацию выбора между возможными вариантами действий, решений, направлений, альтернатив (Корнилова, 1997). Риск — это «выбор варианта поведения с учетом опасности, возможных последствий» (Альгин, 1989).

Таким образом, можно выделить несколько ключевых особенностей ситуации риска. Во-первых, ситуация риска обязательно предполагает наличие субъекта, который воспринимает ее как ситуацию неопределенности и оценивает вероятность опасности. Во-вторых, риск требует от субъекта определенных действий, связанных с оценкой ситуации и выбором альтернатив. То есть можно говорить о том, что риск возникает тогда, когда он обусловлен рядом факторов — объективных (наличие угрозы) и субъективных (зависящих от особенностей и поведения человека).

Лазарус и Фолкман определяют ситуацию, которая оценивается субъектом как несущая угрозу, как «трудную» ситуацию — то есть ситуацию, требующую совладания. Сегодня в трактовке «трудных» или опасных ситуаций исследователи акцентируют не столько их отличие от повседневности, сколько, во-первых, их значимость для человека и, во-вторых, воспринимаемую трудность или опасность (Wrosch, Wrosch, Scheier et al., 2003; Marriage, Cummins, 2004). Впрочем, представляется достаточно очевидным, что субъективно незначимые ситуации не мотивируют на совладание. Л.И. Анцыферова данный момент понимает как ценность, которая в условиях трудной ситуации может быть потеряна или уничтожена, и именно ради сохранения этой ценности человек прибегает к совладающему поведению: «Чем более значимое место в смысловой сфере личности занимает находящийся в опасности объект <...> тем выше мотивационный потенциал совла-

дания с возникшей трудностью» (Анцыферова, 1994, с. 5). Таким образом, трудная ситуация, требующая совладания, — это ситуация столкновения с риском, которая оценивается субъектом как несущая угрозу.

Подытоживая вышесказанное, определим риск в соответствии со взглядами У. Бека как систематическое взаимодействие отдельных представителей и общества в целом с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми модернизацией как таковой (см. Beck, 1992, с. 45). Соответственно онлайн-риск — это систематическое взаимодействие субъекта (пользователя) с угрозами и опасностями онлайн-среды. В нашем случае субъект риска — дети и подростки, сталкивающиеся с угрозами и опасностями цифрового мира. Сегодня онлайн-риски — постоянный компонент их онлайн-активности, оказываясь в ситуациях риска, дети и подростки адаптируются к цифровому миру. Под факторами риска обычно понимаются определенные объективные и субъективные параметры, свойства, характеристики ситуации риска, которые усиливают вероятность ее развития по неблагоприятному сценарию. В контексте наших исследований в качестве объективных факторов мы будем рассматривать социально-демографические характеристики (пол, возраст, социальный статус семьи, регион проживания, условия использования Интернета, доступ к Интернету и др.). В качестве субъективных факторов — параметры пользовательской активности, использование определенных электронных устройств, виды онлайн-активности и др., а также целый ряд психологических показателей, характеризующих отношение к Интернету, отношения с родителями и сверстниками, образ «Я» в онлайн-среде и многие другие. Объект риска — это характеристики и особенности субъекта риска, наиболее подверженные деструктивному влиянию онлайн-угроз и опасностей. Здесь можно выделить несколько основных сфер: физическое здоровье, психическое здоровье, сфера социальных отношений, вопросы материального благополучия.

Еще один важный вопрос, который связан с пониманием рисков — соотношение риска и причиняемого им вреда (физического, социального, психологического). Исследователи этого

вопроса, в частности, подчеркивают, что далеко не все столкновения с рисками ведут к причинению вреда (*Livingstone, Haddon, Görzig, 2012*). Таким образом, надо хорошо понимать, что связь «риск означает вред» вовсе не всегда очевидна. Большинство исследователей оценивают риск не как вероятность вреда, а как вероятность столкновения с контентом, который может повлечь за собой вред. В этом случае мы имеем дело не с реальным риском, а «с риском риска» (*Livingstone, 2013*).

Большинство используемых на практике определений вреда носит тавтологический характер, в частности, в докладе Европейской комиссии «Защита детей от вредного контента» (2009 г.) понятие вред (*harm*) определяется как материальный ущерб (*material damage*), актуальное или потенциальное вредное воздействие (*ill effect*). Аналогичная ситуация существует и в российском законодательстве: Федеральный закон № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющий вред здоровью и развитию» определяет вредоносную информацию как информацию, запрещенную данным законом. Таким образом, существуют значительные проблемы с разведением таких понятий, как «вредный контент» и «незаконный контент» (то есть контент, запрещенный законодательно). Как отмечают авторы вышеуказанного доклада, отчасти это связано с тем, что критерии, используемые для определения вреда, в большей степени опираются на предположения и интерпретации, чем на данные реальных исследований. Вместе с этим отмечается, что критерии вредной информации должны учитывать не только актуальное, но и потенциальное воздействие онлайн-рисков, способное проявиться в долгосрочной перспективе (*Protecting children against harmful content, 2009 [Эл. ресурс]*).

Современные исследования также подтверждают, что влияние онлайн-рисков на здоровье и развитие детей и подростков крайне неоднозначно. Например, ряд исследований указывает на наличие связи между потреблением негативного контента подростками и другими формами опасного поведения в Сети, что позволяет говорить о провоцирующем влиянии некоторых видов информации (*Стаксруд, 2014*). С другой стороны, американский

психолог Дэвид Финкельхор, подводя итоги многолетней работы (1999–2011 гг.) по изучению влияния Интернета на подростков и молодежь, отметил улучшение практически всех социальных показателей (уровня подростковой преступности, подростковых самоубийств, сексуальной эксплуатации детей, случаев ранней беременности и родов), отражающих риски молодежной среды. Это позволило ему сделать вывод, что представление об Интернете как катализаторе различных проблем в детской и молодежной среде — весьма преувеличенное утверждение и может рассматриваться лишь в качестве гипотезы (*Финкельхор, 2012*).

Влияние онлайн-рисков на развитие и здоровье детей и подростков зависит не только от их содержания, но и, как указывалось, от социально-демографических и возрастно-психологических особенностей субъектов риска: пола, возраста ребенка, его психоэмоционального состояния, прошлого опыта, личностных характеристик, особенностей окружающей его микросоциальной среды и т.д. В частности, в возрастной психологии широко используется понятие сензитивного периода, введенного Л.С. Выготским для обозначения возраста интенсивного развития той или иной высшей психической функции, в ходе которого она оказывается в наибольшей степени уязвимой для влияния со стороны различных факторов риска (*Выготский, 1956*). В связи с этим любая оценка влияния онлайн-рисков на детей и подростков будет носить вероятностный, относительный характер. В лучшем случае пока мы можем оценить уровень риска, но не степень вреда, причиняемого тем или иным видом контента. Кроме того, риск может быть ошибочно оценен в рамках того или иного способа интерпретации, поскольку, согласно М. Дуглас, опасности трактуются как независимые переменные, а реакция людей на них — как зависимая (*Douglas, 1985 — см. Яницкий, 2003*).

Еще труднее оценить долгосрочные и среднесрочные эффекты воздействия онлайн-рисков на здоровье и развитие детей, но именно эти эффекты наиболее значимы с точки зрения психической и личностной составляющих здоровья. Влияние информации, которую дети и подростки оценивают как непри-

ятную или пугающую, может ограничиваться наличной ситуацией. Отметим, что результатом риска может быть как причинение вреда, так и формирование устойчивости к риску (*Livingstone, 2013*). Вместе с этим информация, которая далеко не всегда оценивается подростками как негативная, например, порнография, может иметь серьезные последствия для их дальнейшего личностного и психосексуального развития (*Owens, Behun, Manning, Reid, 2012*). В этих случаях необходимо обращение не только к количественному, но и к качественному анализу данных, полученных с помощью исследований с менее строгими формами экспериментального и статистического контроля: социологические опросы, анализ клинических случаев, экспертные оценки, фокус-группы и т.д.

В частности, данные опросов позволяют нам выделить преобладающие виды онлайн-рисков и вреда, а также факторы риска (поиск острых ощущений, психологические проблемы) и защитные факторы (самоуважение, родительская или учительская медиация). В частности, было показано, что дети, уязвимые для офлайн-рисков, также оказываются уязвимыми для онлайн-рисков (*Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012 [Эл. ресурс]*). Дети групп рисков, находящиеся в трудных жизненных обстоятельствах, более подвержены онлайн-рискам (риски мигрируют онлайн), в частности, дети, подвергшиеся сексуальному насилию, чаще становятся жертвами секстинга онлайн. Однако механизмы этой связи пока не ясны. Наряду с этим данные свидетельствуют о том, что дети из благополучных семей также подвержены онлайн-рискам. Отметим также, что важно оценивать не только сами риски, но и уязвимость/устойчивость детей к онлайн-рискам, что позволит выделить группы риска. Несмотря на все сложности, мы должны стремиться к тому, чтобы вред, связанный с онлайн-рисками, можно было измерить. В противном случае невозможно говорить о разумной политике регуляции, основанной на фактах, а не предположениях.

Кроме того, существует целый ряд этических проблем, препятствующих объективной оценке риска, в частности, оценке влияния негативного контента на здоровье детей и подростков.

Например, неприемлемо демонстрировать порнографические материалы выборке подростков, случайным образом отобранных для участия в эксперименте, и пытаться измерить их психофизиологическое состояние после просмотра этих материалов. Ситуация еще больше осложняется тем, что большинство современных норм носит относительный характер, поскольку они обусловлены социокультурным контекстом. В условиях поликультурного общества это неизбежно приводит к полемике, которая выходит за пределы науки в сферу общественной морали. В этой ситуации перед исследователем стоит задача беспристрастной научной оценки и обоснования критериев вредности рисков в тех случаях, когда это возможно сделать. При этом следует отметить, что, независимо от своих личных убеждений, эксперт всегда должен занимать нейтральную позицию. Еще одна проблема — это достоверность результатов опросов. Как спросить ребенка о столкновении с негативным контентом? Как оценить тяжесть вреда? Могут ли дети оценить вред? Известно, что дети могут как занижать, так и завышать свои оценки. Одно из возможных средств, позволяющее более объективно подойти к оценке вреда, — это качественный анализ обращений на линии помощи и горячие линии.

Завершая этот небольшой обзор, отметим, что многие исследователи утверждают: риск — это неизбежный спутник научно-технического прогресса, а отказ от риска, по сути, означает отказ от развития. У. Бек подчеркивал, что риск — неотъемлемая часть человеческого существования и необходимое условие развития личности (*Beck, 1992*). Стремление взрослых свести все риски к нулю и их переоценка затрудняют процессы управления ими. Такой подход может привести к цифровой изоляции ребенка или цифровой эксклюзии. Стратегия сверхпротекционизма всегда несет в себе риск стагнации развития как на уровне общества в целом, так и на уровне личности отдельного ребенка. Дети должны научиться управлять рисками и справляться с ними в будущем. Рассматриваемый в таком контексте субъект-субъектный подход к информационной безопасности предполагает существование возможностей активного управления рисками с целью достиже-

ния приемлемого баланса между ними и возможностями развития, свободой и ответственностью (Антонова, 2005; Ильин, 2012). При оценке и управлении рисками должны учитываться все те преимущества, которые дает Интернет.

1.2.2. Типы онлайн-рисков и их особенности¹

Сегодня и в отечественной, и зарубежной науке все больше внимания уделяется проблеме онлайн-рисков, возникающих в процессе деятельности и общения в Интернете (Finkelhor, 2008; Livingstone, Haddon, Görzig, 2012; Soldatova, Zotova, 2013). По данным исследования Фонда Развития Интернет, как минимум половина российских школьников в 2013 г. сталкивались с различными онлайн-рисками (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Спектр проблем, с которыми дети и подростки имеют дело в Сети, довольно широк: от поломок программ и устройств до преследований и сексуальных домогательств.

Еще в одном из первых популяционных исследований использования детьми и подростками информационных технологий было обнаружено, что они по сравнению со взрослыми гораздо чаще воспринимают Интернет не только как полезную, но и как небезопасную среду, оценивая его с этой позиции наравне с улицей (Солдатова, Зотова, Чекалина, 2011). Важным источником знаний о содержании опасных ситуаций, которые могут возникнуть с детьми в процессе использования интернет-технологий, стала всероссийская Линия помощи «Дети онлайн», созданная в рамках Года безопасного Интернета в 2009 году Фондом Развития Интернет и Фондом «Дружественный Рунет». Работа Линии помощи осуществляется сотрудниками Фонда и факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке компаний МТС и МГТС. За время работы Линии помощи с 2009 по 2017 гг. принято свыше 20 000 обращений, которые поступают посредством звонков, электронной почты и через онлайн-чат от детей и взрослых. Данные эмпирических опросов позволяют измерить

¹ Раздел подготовлен совместно с М.А. Ртищевой (Журиной) и В.Н. Шляпниковым.

частоту столкновения детей и подростков с различными проблемами в Интернете, а также получить самоотчеты по копинг-стратегиям, но этого недостаточно для того, чтобы оценить диапазон онлайн-рисков и их последствия. Линия помощи «Дети онлайн» — это не только служба психологического консультирования по проблемам безопасного использования Интернета, но и уникальный источник информации о рисках, с которыми юные пользователи сталкиваются в Сети. Кроме того анализ обращений на Линию помощи дает возможность увидеть результаты столкновения с онлайн-угрозами, определить их реальный диапазон и динамику. Таким образом, результаты наших исследований интернет-опыта поколения Z (Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012; Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013), а также анализ свыше 20 тысяч релевантных звонков и электронных сообщений на Линию помощи «Дети онлайн» позволили нам предложить следующую классификацию онлайн-рисков.

Контентные риски возникают в процессе использования находящихся в Сети материалов (текстов, картинок, аудио- и видеофайлов, ссылок на различные ресурсы), содержащих противозаконную, неэтичную и вредоносную информацию (насилие, агрессию, эротику или порнографию, ненавистнический контент, нецензурную лексику, информацию, разжигающую расовую ненависть, пропаганду анорексии и булимии, суицида, азартных игр, наркотических веществ и т.д.). Столкнуться с ними можно практически везде: в социальных сетях, блогах, на торрент-сайтах, персональных сайтах, видеохостингах.

Коммуникационные риски возникают в процессе общения и межличностного взаимодействия пользователей в Сети. Примерами таких рисков могут быть: кибербуллинг, незаконные контакты (например, онлайн-груминг, сексуальные домогательства), знакомства в Сети и последующие встречи с интернет-знакомыми в реальной жизни. С коммуникационными рисками можно столкнуться при общении в чатах, онлайн-мессенджерах (WhatsApp, Telegram, Skype), социальных сетях, сайтах знакомств, форумах, блогах.

Потребительские риски возникают в результате злоупотребления в Интернете правами потребителя. Они включают в себя: риск приобретения товара низкого качества, различных подделок, контрафактной и фальсифицированной продукции; потерю денежных средств без приобретения товара или услуги; хищение персональной информации с целью мошенничества.

Технические риски определяются возможностями реализации угроз повреждения программного обеспечения компьютера, хранящейся на нем информации, нарушения ее конфиденциальности или хищения персональной информации посредством вредоносных программ (вирусы, «черви», «тройанские кони», шпионские программы, боты и др.).

Интернет-зависимость — термин, применяемый для описания непреодолимой тяги к чрезмерному использованию Интернета. В подростковой среде она чаще всего проявляется в форме увлечения видеоиграми, навязчивой потребности в общении посредством мессенджеров, социальных сетей и форумов, онлайн-просмотре видео, фильмов и сериалов. Выделяют целый ряд основных симптомов интернет-зависимости, среди которых в первую очередь можно назвать следующие: потеря контроля над временем, проводимым в сети; синдром отмены; замена реальности.

По данным исследования «Цифровая компетентность российских подростков и родителей» Фонда Развития Интернет 2013 года большинство подростков сталкиваются хотя бы с одним из рисков контентного (52%) и технического (48%) типа (рис. 9). Среди контентных рисков наиболее распространены сексуальные изображения и информация с насилием, жестокостью или убийствами. Среди технических — вредоносные программы.

В соответствии с этими данными, в 2013 г. каждый третий подросток сталкивался со взломом своего профиля, каждый четвертый — с унижениями и оскорблениями, каждый пятый — с пропагандой наркотиков и алкоголя. Один подросток из десяти сталкивался с мошенничеством и пропагандой самоубийства, а один из двадцати (то есть в среднем один-два ученика каждого

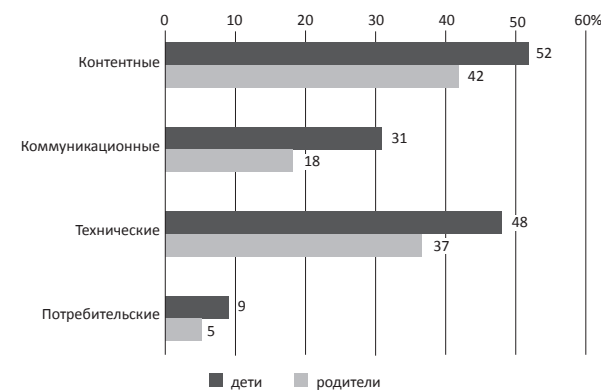


Рис. 9. Столкновение подростков с онлайн-рисками разных типов (%); выборка: подростки 12–17 лет, пользующиеся Интернетом; родители подростков того же возраста

школьного класса) — с сексуальными домогательствами. Важно понимать, что подростки нередко сильно и долго переживают столкновение с рисками онлайн (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013).

Как мы уже упоминали, в сфере инфокоммуникационных технологий изменения в развитии происходят в три-четыре раза быстрее, чем в других сферах деятельности человека. В связи с этим параллельно с новыми возможностями возникают новые риски и трансформируются уже известные. Проследим эволюцию онлайн-рисков на примере анализа деятельности Линии помощи «Дети онлайн» за весь период ее существования, опираясь также на исследования ее деятельности за пятилетний период (Солдатова, Шляпников, Журина, 2015). За этот период было проанализировано 7236 звонков и 3117 электронных обращений.

Коммуникация: зона повышенной опасности. По данным исследований Фонда, основное место, где дети и подростки сталкиваются с коммуникационными рисками, — это социальные сети. Хотя по данным опросов российские школьники сталкиваются с коммуникационными рисками существенно реже, чем с контентными или техническими, проблемы, возникшие в процессе онлайн-общения, — это основная причина обращений на

Линию помощи «Дети Онлайн» (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). На долю таких обращений приходится более трети всех звонков и сообщений (35%) (рис. 10). Данный факт позволяет говорить о том, что наиболее серьезная проблема для детей и подростков — это столкновение с коммуникационными рисками, с последствиями которых им трудно справиться самостоятельно. Причина такой большой доли обращений может быть в том, что проблемы, связанные с онлайн-общением, не имеют простых и надежных технических решений. Антивирусы и программы фильтрации не могут защитить ребенка от травли или сексуальных домогательств. Кроме того, с коммуникационными рисками сложнее справиться самостоятельно. Ключевую роль в ситуации совладания здесь играет уровень коммуникативной компетентности ребенка.

Наиболее распространенные виды коммуникационных рисков — кибербуллинг (16% всех обращений по коммуникационным рискам) и группа проблем, связанных с общением на интимные темы (секстинг, онлайн-груминг) (28% всех обращений по коммуникационным рискам).

С годами количество обращений, связанных с коммуникационными рисками, неуклонно растет — за 5 лет число таких обра-

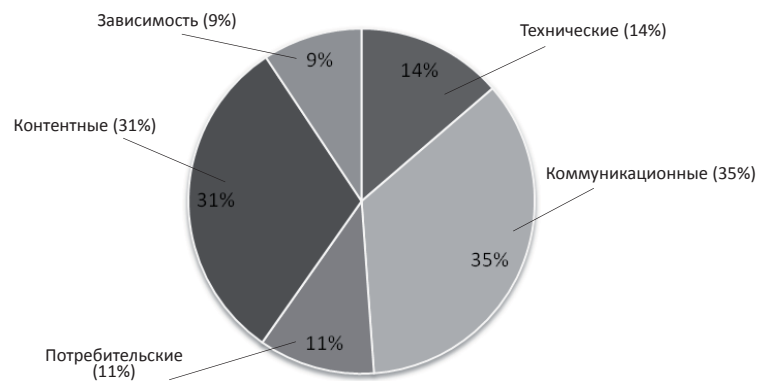


Рис. 10. Доля обращений по основным типам онлайн-рисков на Линию помощи «Дети Онлайн» за 2010–2014 гг.



Рис. 11. Динамика обращений по основным типам онлайн-рисков на Линию помощи «Дети Онлайн» за 2010–2014 годы

щений выросло в 12 раз. Если в 2010 г. количество запросов, связанных с коммуникационными рисками, составляло около 20% от общего числа запросов, то в 2014 г. их доля возросла до 50% (рис. 11). Увеличение числа обращений происходит в основном за счет детей и подростков. Большая часть родителей недооценивает потенциальные угрозы, связанные с общением в сети, чаще всего родителей беспокоит другие типы проблем, внимание которым будет уделено далее.

Коммуникационные риски — одни из наиболее быстро эволюционирующих типов онлайн-рисков. Каждый год на Линию помощи поступают обращения в связи с новыми видами коммуникационных угроз, связанных с репутацией в социальных сетях, общением с незнакомцами, участием в потенциально опасных социальных группах. Как известно, социальная сеть ВКонтакте — самая популярная среди детей и подростков: уже 4 года назад ею пользовались 91% российских подростков 12–17 лет (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). С проблемами в социальных сетях связано 34% всех обращений по коммуникационным рискам, причем от детей они исходят примерно в два раза чаще, чем от взрослых. Еще год назад большая

часть обращений по коммуникационным рискам была связана в основном с кибербуллинг, но в последние годы работы Линии помощи на передний план выходит проблема рекрутинга подростков в опасные и экстремистские сообщества (например, в запрещенную на территории РФ организацию ИГИЛ, для которой подростки являются одной из целевых групп для вербовки), занимающихся пропагандой нездоровых, незаконных действий. Острая тема подростковых суицидов, поднятая в 2016 г., показывает взрослым особую роль процесса коммуникации в социальных сетях в развитии суицидального поведения детей и подростков. Многочисленные факты пропаганды среди подростков практик нанесения себе вреда и планирования самоубийств уже были выявлены достаточно давно (Солдатова, Лебешева, 2011). Сегодня такие темы переносятся в закрытые группы, где становятся доступны только посвященным. Каждый год появляются какие-нибудь новые сообщества, аккумулирующие соответствующую информацию и создающие онлайн-площадки для привлечения подростков к различным опасным, а иногда и незаконным практикам. Кроме пропаганды и рекрутинга, социальные сети также используются в подростковой среде как инструмент для поиска новых друзей и знакомых — наращивания социального капитала. Однако не все практикуемые способы межличностного общения с целью расширения связей и контактов являются безопасными. Интернет и социальные сети становятся инструментом активизации уже существующих не одно десятилетие различных феноменов в молодежной субкультуре (например, феномен «вписки» — название пришло из культуры «хиппи» — предоставление бесплатного ночлега, как правило, группе молодых людей) или инструментом популяризации новых молодежных неформальных движений или объединений (например, А.У.Е., что расшифровывается обычно как «арестантский уклад един» — объединяет подростков и молодых людей, которые придерживаются уголовных понятий и признают авторитетов преступного мира).

Технические аспекты: зона контролируемых рисков. Понятие технических рисков связывается с повреждением устройств,

находящейся на них информации и программного обеспечения, а также с проблемой хищения персональных данных в результате действия вредоносных программ (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013).

По данным исследований Фонда, это один из наиболее распространенных онлайн-рисков. Ежегодно с ним сталкивается как минимум половина российских школьников (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). На долю технических рисков приходится примерно треть всех обращений на Линию помощи (31%), и это соотношение сохраняется на протяжении всех 5 лет работы службы (рис. 12). Один из наиболее распространенных видов технических рисков — столкновение с вредоносными программами. По данным исследований Фонда, более трети российских школьников (37%) ежегодно сталкиваются с этой проблемой в сети (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). По статистике Линии помощи, на долю звонков и сообщений по этой проблеме приходится почти четверть (23%) всех обращений по техническим

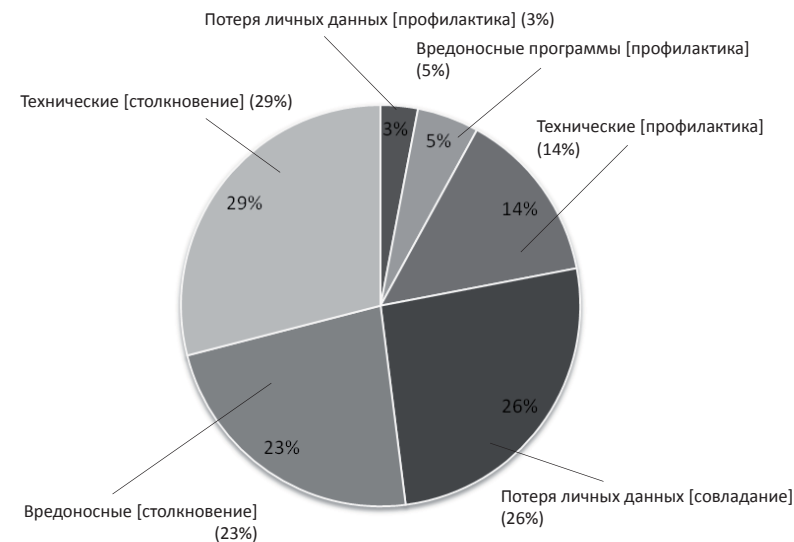


Рис. 12. Доля обращений по основным видам технических онлайн-рисков на Линию помощи «Дети Онлайн» за 2010–2014 гг.

рискам. Чаще всего абоненты Линии помощи сталкиваются с вредоносными программами при скачивании нелегального контента (приложений, игр, мультимедийных файлов и т.д.). Однако в некоторых случаях ситуация может быть сложнее — так, с помощью вредоносных программ мошенники могут вымогать у пользователей деньги, шантажируя потерей всех данных.

Хотя в 2014 году в Интернете было обнаружено более 123 млн новых уникальных вредоносных объектов, количество обращений по техническому типу рисков начиная с 2012 года постепенно снижается (*Гарнаева, Чебышев, Маркушин* и др., 2014 [Эл. ресурс]). В то же время риски, связанные с освоением новых устройств и приложений, — растут. Этот факт может свидетельствовать о росте осведомленности российских пользователей об этих угрозах и способах защиты от них. Как показывают результаты исследований Фонда, 83% родителей, имеющих детей подросткового возраста, используют антивирусные программы (*Солдатова, Рассказова, 2014б; Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*).

Стабильно популярной остается проблема взломов аккаунтов и кражи персональных данных. Каждое четвертое обращение по техническим рискам на Линию помощи связано с кражей личных данных. Знание простых правил безопасности в большинстве случаев позволило бы избежать этой проблемы, однако далеко не все российские подростки осознают необходимость защиты персональных данных и ведут себя в Сети достаточно легкомысленно. На теме защиты персональных данных мы более подробно остановимся ниже.

С 2010 по 2014 г. в 10 раз выросло число обращений детей и взрослых по проблемам, возникающим в процессе освоения новых устройств, приложений и онлайн-сервисов, на конец анализируемого периода оно составляло около трети (29%) всех обращений по техническим рискам.

С вопросами технического характера на Линию помощи обращаются и дети, и взрослые. При этом взрослые довольно часто просят помочь в решении проблемы, с которой столкнулись они сами, а не дети. Такая картина характерна именно для технического типа рисков. И дети, и родители, как правило, обращают-

ся на Линию уже после возникновения проблемы (80% случаев). Школьники активнее, чем их родители, осваивают новые устройства и приложения, чувствуют себя в Интернете более уверенными и самостоятельными, поэтому они оказываются в состоянии сами позаботиться о своей безопасности. Все вместе это позволяет охарактеризовать техническую сферу как зону относительно контролируемых рисков.

1.2.3. Контент: зона повышенного внимания родителей

Контентные риски возникают в результате использования размещенных в Сети материалов, содержащих незаконную или потенциально опасную информацию. Столкновение с негативным контентом — один из самых распространенных типов онлайн-рисков.

По данным исследований Фонда, каждый второй школьник сталкивается в Сети с негативным контентом (52%) (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Тем не менее за период с 2010 по 2014 г. доля запросов от детей чрезвычайно мала и составила менее 1% всех обращений внутри обращений по контентным рискам, все остальные обращения исходили от родителей. В связи с этим можно предположить, что дети и взрослые по-разному воспринимают и оценивают контентные риски. Подростки, столкнувшиеся с негативным контентом, быстро справляются с ситуацией, не придают ей особого значения и не склонны обращаться за помощью. Одним из объяснений этого может быть упрощенно положительный образ Интернета, характерный для школьников, поэтому они склонны недооценивать негативное влияние информации, размещенной в Сети (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Взрослые, напротив, придают сильное значение угрозам, исходящим от онлайн-контента: каждый десятый родитель обращается на Линию помощи с вопросом о контентных рисках (11%) (рис. 13).

Более трети обращений на Линию помощи по контентным рискам были связаны с порнографией (37%) (рис. 13). Выше мы показывали, что в 2013 г. каждый третий подросток (35%) хотя



Рис. 13. Доля обращений по основным видам контентных онлайн-рисков на Линию помощи «Дети Онлайн» за 2010–2014 гг.

бы раз сталкивался в сети с материалами сексуального характера (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Тем не менее школьники крайне редко обращаются с этой проблемой на Линию помощи. Как правило, их запросы содержат обеспокоенность не за себя, а за своих младших братьев и сестер. Большинство обращений по данному вопросу поступает от родителей.

Обращения по другим видам негативного контента довольно редки. На долю информации, содержащей жестокость, насилие и агрессию, приходится всего 7% обращений по контентным рискам, хотя, по данным опросов, как минимум треть школьников хотя бы однажды сталкивалась с этим видом контента в Интернете. Пропаганды наркотиков, алкоголя, сигарет, самоубийств, опасных способов похудания касаются 17% обращений.

Почему одни виды контента беспокоят родителей больше, чем другие? Хотя школьники примерно с одинаковой частотой сталкиваются в сети как с порнографией, так и с информацией, содержащей жестокость, насилие и агрессию, количество обращений на Линию помощи, которые касаются материалов сексуаль-

ного характера, почти в 6 раз превышает число сообщений про жестокость и насилие. Можно предположить, что это напрямую связано с влиянием социальных стереотипов на процесс формирования представлений родителей о негативном контенте. Отметим, что пик обращений по контентным рискам пришелся на 2013 г., когда в российском обществе активно обсуждался Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», который был принят в декабре 2010 г., а вступил в силу в сентябре 2012 г.

Родители также часто обращаются по вопросам технической защиты от вредоносной информации. На их долю приходится почти половина обращений на Линию помощи, связанных с контентными рисками (41%), что примерно в два раза выше, чем по другим типам онлайн-угроз. Несмотря на то, что сегодня существуют технические решения, позволяющие хотя бы частично оградить детей от нежелательного контента, лишь 8% взрослых знают о программах контентной фильтрации и родительского контроля (Солдатова, Рассказова, 2014б; Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Опыт работы Линии помощи свидетельствует о том, что взрослых прежде всего беспокоит контент, затрагивающий темы, о которых они не готовы говорить со своими детьми. Родителям проще незаметно следить за ребенком, используя программы контроля, чем поговорить с ребенком на «запретные темы». Контентные риски тоже эволюционируют: негативный контент перемещается из открытых источников (форумы, сайты) в закрытые от посторонних группы в социальных сетях, где подростки являются не только его потребителями, но очень часто становятся его создателями.

Потребление: зона потенциальных угроз. Понятие потребительских рисков включает приобретение некачественной или контрафактной продукции, потерю денежных средств и хищение персональной информации в процессе приобретения товаров и услуг (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2013).

Каждый четвертый школьник сталкивался в Сети с фишингом («выуживанием» персональных данных), а каждый десятый — с кражей денежных средств (Солдатова, Шляпников, 2014;

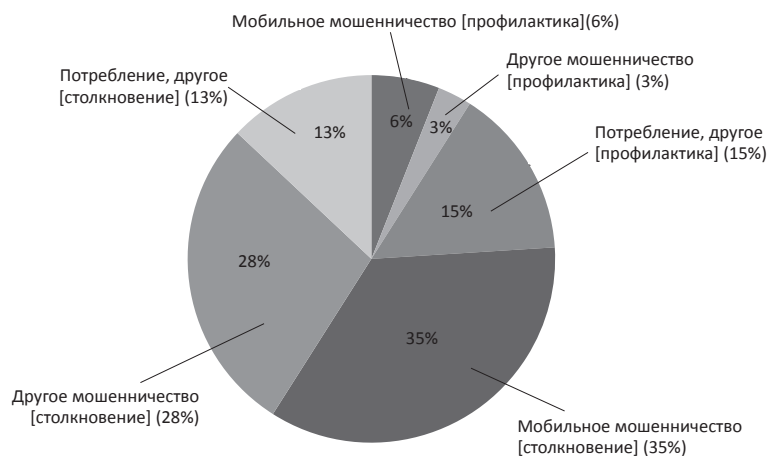


Рис. 14. Доля обращений по основным видам потребительских онлайн-рисков на Линию помощи «Дети онлайн» за 2010–2014 гг.

Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Доля обращений на Линию помощи, связанных с потребительскими рисками, составляет всего 11% и остается относительно постоянной на протяжении всего периода работы службы. Причем взрослые звонят по этим вопросам в два раза чаще, чем дети, и гораздо чаще они сообщают о своих собственных проблемах. Основная причина обращений и взрослых, и детей — мобильное мошенничество (35%) (рис. 14). Доля обращений, связанных с другими видами онлайн-мошенничества, составляет 28%.

Доля запросов на профилактику потребительских рисков относительно невелика и составляет всего лишь пятую часть от общего числа обращений (21%). Абонентов Линии помощи в первую очередь интересуют вопросы возврата потерянных денег и возможности блокировки смс-сообщений с коротких номеров. Содержание потребительских рисков также претерпевает изменения. В последние годы фокус обращений сместился от проблем, связанных с платными подписками — либо навязанными мошенниками, либо оформленными по невниманию, к проблемам, возникающим в результате онлайн-покупок товаров и приложений.

Заметим, что низкий уровень потребительской активности школьников означает отсутствие опыта, необходимого для формирования компетентности в этой сфере. В условиях быстрого развития электронной коммерции можно прогнозировать рост обращений по данному типу рисков.

Интернет-зависимость: зона свободы от реальности. Отдельная тема обращений на Линию помощи — интернет-зависимость и чрезмерное использование цифровых устройств. Количество таких обращений невелико, но стабильно из года в год: оно составляет примерно десятую часть всех запросов (9%).

Результаты исследований показывают, что почти половина российских детей и подростков (43%) отмечают у себя как минимум один из симптомов, свидетельствующих о чрезмерном использовании Интернета (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Чаще всего (67%) на Линию помощи обращаются в ситуации, когда у пользователя наблюдается сразу несколько симптомов интернет-зависимости, а подобная картина наблюдается у каждого десятого школьника в России (11%) (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013; Солдатова, Рассказова, 2013б).

Наиболее распространенный симптом чрезмерной увлеченности Интернетом — это **потеря контроля в Сети**. По данным исследований, этот симптом наблюдается у 43% российских школьников. Другой распространенный симптом — **синдром отмены**, с которым, по данным Фонда Развития Интернет, сталкивается более половины российских школьников (52%). Наиболее серьезный симптом интернет-зависимости — это **«замена реальности»**. По данным опросов, он встречается у четверти российских подростков. Его основные проявления — пренебрежение учебой или работой, семьей и домашними обязанностями, личной гигиеной, сном и питанием, а также сокращение социальных контактов (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013).

В подавляющем большинстве случаев по вопросам зависимости на Линию помощи обращаются взрослые (72%). Часто запрос исходит не от родителей, а от других членов семьи: бабушек и дедушек, тетей и дядей, старших братьев и сестер, а в некоторых случаях даже от супругов и детей. Чаще всего на Линию помощи

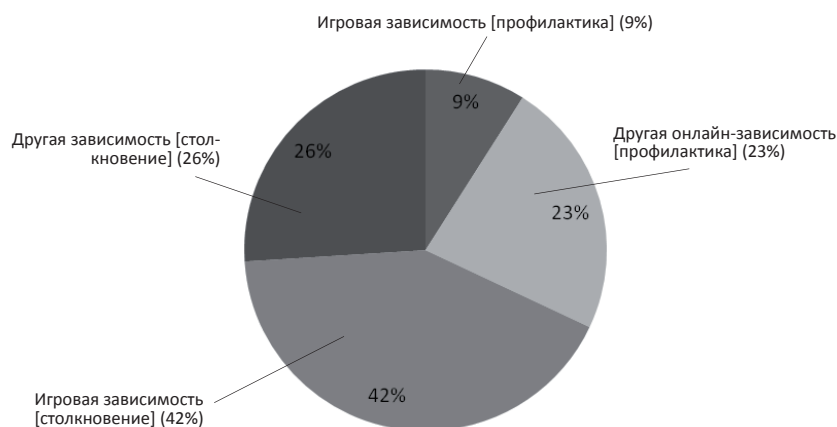


Рис. 15. Доля обращений по основным видам онлайн-рисков, связанных с чрезмерным использованием Интернета, на Линию помощи «Дети Онлайн» за 2010–2014 гг.

обращаются по проблеме игровой зависимости (42%) (рис. 15). Нередко запрос исходит из неполных семей или семей, в которых ребенок воспитывается не родителями, а другими членами семьи. Можно предположить, что чаще интернет-зависимость возникает в тех семьях, где у ребенка не складываются отношения с родителями, когда они в силу разных жизненных обстоятельств не могут или не хотят быть рядом с ребенком, когда они подают дурной пример, сами увлекаясь онлайн-играми.

Исследования показывают, что выраженность симптомов интернет-зависимости увеличивается с возрастом (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Это подтверждается статистикой обращений на Линию помощи. По вопросам чрезмерного увлечения цифровыми устройствами чаще всего обращаются родители старших подростков, студентов и даже взрослых людей. Однако есть и противоположная тенденция: в последнее время участились обращения родителей детей дошкольного возраста, которых беспокоит чрезмерное увлечение детей цифровыми устройствами.

Содержательный анализ обращений на Линию помощи позволяет сделать предположение о некоторых причинах форми-

рования чрезмерной увлеченности Интернетом. Большинство родителей отмечает проблемы в отношениях со сверстниками, отсутствие друзей, дефицит общения. Однако без конкретных исследований этой проблемы трудно сделать однозначный вывод, является ли социальная изоляция причиной или результатом чрезмерной увлеченности Интернетом.

Большинство обращений по вопросам интернет-зависимости поступает на Линию помощи из регионов, что связано с недостатком квалифицированных специалистов, способных справиться с этой проблемой. Результаты исследований показывают, что во многих крупных российских городах проблема интернет-зависимости стоит острее, чем в Москве (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). По сравнению с другими типами рисков достаточно много родителей (33%) обращаются по вопросам профилактики интернет-зависимости, что свидетельствует о росте осведомленности взрослых о данной проблеме. Родители интересуются техническими и педагогическими способами предотвращения зависимости от цифровых устройств.

Анализ статистики обращений на Линию помощи позволяет проранжировать онлайн-риски по значимости представляемых ими угроз для детей. Первые места в этом списке занимают коммуникационные (35% обращений) и технические риски (31% обращений). Далее следуют контентные (14%) и потребительские риски (11%), а также чрезмерная увлеченность Интернетом (9%). Полученные результаты в совокупности с данными других исследований позволяют рассматривать коммуникационные риски как наиболее значимую угрозу современного Интернета. Статистика обращений на Линию помощи свидетельствует о том, что дети и родители по-разному воспринимают онлайн-угрозы. Подростков больше всего беспокоят коммуникационные риски (кибербуллинг, секстинг, груминг и т.д.), тогда как взрослые больше озабочены чрезмерной увлеченностью Интернетом и интересом детей к «взрослому контенту». Это недопонимание может приводить к выбору неэффективных стратегий медиации: родители в первую очередь стремятся контролировать время, которое дети проводят в Интернете, и посещаемые ими ресурсы, и гораздо меньше дума-

ют о том, с кем они общаются. Обнаруженное нами расхождение между частотой столкновений и частотой обращений на Линию помощи по различным типам онлайн-рисков указывает на неоднозначное соотношение понятий «риск» и «вред». Столкновение с проблемой в Интернете не всегда причиняет вред ребенку. Каждый второй российский школьник ежегодно сталкивается с контентными рисками, но лишь единицы из них обращаются на Линию помощи. Подавляющее большинство обращающихся на Линию помощи по контентным рискам — взрослые. С коммуникационными рисками дети и подростки, напротив, сталкиваются в два раза реже, чем с контентными, а обращаются на Линию помощи в два раза чаще.

Динамика обращений на Линию помощи за анализируемый период позволяет выявить некоторые закономерности эволюции онлайн-рисков. Во-первых, меняется значимость различных типов рисков: доля обращений по коммуникационным рискам неуклонно растет, по техническим и потребительским — остается неизменной, по контентным — сокращается. Во-вторых, непрерывное развитие ИКТ ведет к усложнению проблем, с которыми сталкиваются дети и подростки, а также возникновению новых смешанных форм рисков (например, контентно-коммуникационных).

Как показывает статистика Линии помощи «Дети онлайн», юные пользователи постоянно сталкиваются с новыми онлайн-рисками, а количество обращений в целом неуклонно растет. Основные проблемы, с которыми дети и подростки встречаются в Интернете, не имеют простых технических решений, а квалифицированных специалистов в данной области не хватает. В связи с этим перед специалистами встает новая профессиональная задача — оказание психологической, педагогической и информационной поддержки детям и подросткам, столкнувшимся с онлайн-рисками. Потребность в дистанционных службах, оказывающих помощь детям, подросткам и их родителям в онлайн, будет только возрастать, а консультирование по вопросам управления персональными онлайн-рисками, вероятно, со временем станет отдельной профессией и сферой деятельности.

1.3. Кибербуллинг и столкновение с сексуальным контентом: риски и совладание¹

Кибербуллинг и столкновение с сексуальным контентом занимают особое место среди онлайн-рисков. Кибербуллинг оказался одной из самых выраженных коммуникационных угроз, и этому явлению в России уделяют очевидно недостаточное внимание. Сексуальный контент вместе с борьбой против педофилов, напротив, стал одной из главных тем, серьезно обеспокоивших общественность, подтвердив свою значимость и в эмпирических исследованиях, и в детско-родительском «голосовании» посредством Линии помощи.

Интенсивность онлайн-угроз требует рассмотрения Интернета как значимого источника стрессов в информационном обществе. Систематическое взаимодействие школьника-пользователя Интернета с угрозами и опасностями онлайн-среды приводит к возникновению трудных жизненных ситуаций. Это один из важных стрессовых факторов в контексте новой социальной ситуации развития подростков, характеризующейся значимой инфокоммуникационной координатой. Р. Лазарус и С. Фолкман под «трудными» ситуациями понимали те, которые субъект оценивает как несущие угрозу, потерю или вызов. Такие ситуации требуют, в соответствии с интерактивной моделью Лазаруса и Фолкмана, взаимодействия личности и ситуации (*Lasarus, Folkman, 1984*). Это временная объективно или субъективно создавшаяся ситуация, которая порождает эмоциональные напряжения и стрессы. Она возникает в результате препятствий на пути реализации важных жизненных целей, причем эти препятствия нельзя преодолеть с помощью привычных способов совладания (*Совладающее поведение, 2008; Lasarus, Folkman, 1984*). Сегодня в трактовке «трудных» ситуаций исследователи акцентируют не столько их отличие от повседневности, сколько, во-первых, их значимость для человека и, во-вторых, воспринимаемую трудность (*Marriage, Cummins, 2004; Wrosch, Wrosch, Scheier et al., 2003*).

¹ Раздел подготовлен совместно с Е.Ю. Зотовой.

В условиях высокой интенсивности и частоты пользования Интернетом российскими школьниками, а также общего состояния современного Рунета, единодушно оцениваемого как небезопасного для развития детей и подростков, их попадание в трудные жизненные ситуации, определяемые онлайн-рисками, становится скорее повседневностью и входит в круг ситуаций стресса обыденной жизни. Проблемы в онлайн — это практически ежедневные, повторяющиеся события, способные вызвать отрицательные переживания.

Рассмотрим специфику кибербуллинга и сексуального контента и их значение для детей и подростков в зависимости от социально-демографических факторов (пол, возраст, регион проживания), частоты-интенсивности и содержательных характеристик пользовательской онлайн-активности, а также в зависимости от субъективной оценки уровня эмоционального переживания, связанного с данными угрозами. Анализ содержательных особенностей интернет-деятельности проводился на основе пяти выделенных факторов деятельности: игровая активность, поисковая активность, асинхронное онлайн-общение (происходящее не в режиме реального времени — через социальные сети и электронную почту), синхронное онлайн-общение (происходящее в режиме реального времени — в чатах и мессенджерах), учебная активность. Детей, попадающих в число наиболее активных пользователей по каждому из факторов, мы условно называем так: «игроки» (фактор игровой активности), «поисковики» (фактор поисковой активности), «ученики» (фактор учебной активности), «коммуникаторы синхронные» и «коммуникаторы асинхронные» (факторы синхронного и асинхронного общения).

1.3.1. Кибербуллинг

Исследования буллинга во многих странах начались еще в 70-е годы прошлого века. И сейчас актуальность этой темы не ослабевает. Это поведение всегда присутствовало в школьной среде в разных культурах и эпохах. Под буллингом обычно понимается запугивание, унижения, травля, физический или пси-

хологический террор, направленный на то, чтобы сознательно доставить человеку — взрослому или ребенку — страдания и дискомфорт, вызвать у него страх и тем самым подчинить его себе. В этом случае насилие носит длительный, систематический характер и осуществляется в отношении человека, неспособного защитить себя в сложившихся обстоятельствах (Кон, 2006; Собкин, Смылова, 2012; Guo, Chen, Wang et al., 2012; Olweus, 1993). Выделяют основные характеристики буллинга: регулярность, умышленность, участие широкого круга лиц, дисбаланс власти между участниками, негативное психологическое воздействие на всех участников.

В последнее время проблеме буллинга в зарубежной и отечественной научной литературе уделяется все больше внимания. Актуальность этой проблемы связана с тем, что подверженность систематическому буллингу влияет на физическое и психическое здоровье детей, общее благополучие и академическую успеваемость (Собкин, Смылова, 2012; Кривцова, Белевич, Шапкина, 2016; Pells, Portela, Revollo, 2016 [Эл. ресурс]). Условно современные представления о буллинге можно разделить на два подхода: социально-психологический и индивидуально-психологический. С позиции социально-психологического подхода буллинг рассматривается как форма социального взаимодействия или группового давления сильного большинства на слабое меньшинство (Пуланн, 2012). С этой точки зрения ключевую роль в возникновении буллинга играют различные ситуационные факторы: широкий социокультурный контекст (отношение к буллингу в обществе и культуре, государственная политика и т.д.), а также микросоциальная среда в школе, классе, семье (Olweus, 1993; Rican, 1995; Roland, Idsøe, 2001; Hemphill, Kotevski, Tollit et al., 2012). Данный подход описывает условия, благоприятствующие возникновению буллинга, но не объясняет, почему конкретный ребенок становится жертвой или агрессором. С позиции индивидуально-психологического подхода буллинг рассматривается как форма девиантного поведения, состоящего в проявлении агрессии (Olweus, 1993). В рамках данного подхода исследуются личностные особенности участников ситуации буллинга (жертв, агрессоров, на-

блюдателей), а также факторы риска, определяющие вероятность попадания ребенка в ту или иную группу (*Shetgiri, 2013*).

Хотя буллинг может принимать самые разные формы, большинством исследователей выделяются четыре традиционные формы: физическая и вербальная агрессия, изоляция и распускание слухов и сплетен (*Кон, 2006; Wang, Wang, 2010; Olweus, 1993; Shetgiri, 2013*). По форме взаимодействия выделяют прямой (лицом к лицу) и непрямой — опосредованный буллинг. Самым ярким примером последнего в информационном обществе является кибербуллинг. Как показывают результаты исследований, интенсивное использование Интернета коррелирует с повышенным риском быть вовлеченным в ситуацию кибербуллинга, как в качестве жертвы, так и в качестве агрессора (*Keith, Martin, 2005; Festl, Scharkow, Quandt, 2013*).

Таким образом, буллинг становится частым гостем и в виртуальном пространстве и обычно определяется как «агрессивные преднамеренные действия группы или индивида с использованием электронных форм контакта, повторяющиеся в течение времени и направленные на жертву, которая не может легко себя защитить» (*Smith, Mahdavi, Carvalho et al., 2008*). Анонимность — главное отличие буллинга «лицом к лицу» от кибербуллинга (*Li, 2007; Smith, Mahdavi, Carvalho et al., 2008; Vandebosch, Van Cleemput, 2008*). Как показывают исследования, «кибер-жертвы» в большинстве случаев не знают, кто агрессор (*Kowalski, Limber, 2007*). Помимо анонимности, среди основных особенностей кибербуллинга можно выделить следующие: посредством современных технологий травля может продолжаться 24 часа в сутки; причиной может стать любой повод; жертва часто скрывает факт травли; агрессором могут выступать как знакомые, так и незнакомые люди. Исследователи предполагают, что виртуальная среда, в которой происходит кибербуллинг, позволяет агрессорам чувствовать себя менее уязвимыми (*inhibited*) и менее ответственными (*accountable*) за свои действия (*Joinson, 1998; Keith, Martin, 2005*). Другие различия могут определяться тем, что кибербуллинг происходит вне школы. У его жертв могут быть хорошие отношения с учителями, чего не скажешь о жертвах буллинга-офлайн, ко-

торые, к сожалению, не всегда находят поддержку у педагогов. Кроме того, при столкновении с кибербуллингом у жертв появляется страх потерять привилегии, которые дают инфокоммуникационные технологии, кибербуллинг происходит более скрыто и зачастую не позволяет видеть эмоциональные реакции (*Bargh, McKenna, 2004; Ybarra, Mitchell, 2004*). Результаты исследований показывают, что сегодня кибербуллинг часто сопровождается традиционный офлайн-буллинг (*Li, 2005; Smith, Mahdavi, Carvalho et al., 2008*). Попадание детей в зону риска обусловлено цифровым разрывом между родителями и детьми, и как следствие — «бесконтрольным» использованием Интернета и высокой пользовательской активностью школьников (*Солдатова, Зотова, 2011а*).

Последствия буллинга и кибербуллинга для физического и психического здоровья ребенка могут быть очень серьезными: рост уровня тревоги, стресс, нарушения сна, психосоматические расстройства, снижение академической успеваемости (*Beran, Li, 2007*), прогулы (*Shetgiri, 2013*), а также снижение самооценки и депрессия (*Coggan, Bennet, Hooper, Dickinson, 2003*). Жертвы буллинга и кибербуллинга демонстрируют большую склонность к суицидальному поведению (*Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, Xu, 2014 [Эл. ресурс]; Shetgiri, 2013*). По данным исследователей, подростки, устроившие стрельбу в школах, во многих случаях подвергались буллингу со стороны одноклассников или учителей (*Shetgiri, 2013*). Следует отметить, что от буллинга страдают не только его жертвы, но и инициаторы травли, которые испытывают проблемы с социальной адаптацией и демонстрируют склонность к противоправному поведению (насилию, в том числе с использованием оружия, употреблению психоактивных веществ, алкоголя и т.д.) (*Hinduja, Patchin, 2008; Wang, Wang, 2010; Shetgiri, 2013; Hemphill, Kotevski, Tollit et al., 2012*).

Представления о распространенности буллинга неоднозначны, как в соотношении агрессоров и жертв, так и в контексте мировой статистики. По результатам крупномасштабного исследования (Всемирная организация здравоохранения, 2016 г.), в котором приняли участие более 220 000 детей из 42 стран Европы и Северной Америки, в среднем около 12% среди мальчиков и 10%

среди девочек сталкивались с буллингом. Существенные различия прослеживаются по этому показателю между различными странами и возрастными группами.

Результаты исследований, проведенных нами в 2010 году, показывают, что в России в среднем каждый пятый ребенок (23%), пользующийся Интернетом, был жертвой буллинга онлайн или офлайн. В Санкт-Петербурге эта цифра достигала 35%, что значительно превышало средний по России показатель (Солдатова, Зотова, Лебешева, Шляпников, 2012). Во многих странах Европы дети ненамного реже, чем в России, признаются, что стали жертвой буллинга, средний показатель по странам Европы — 19% (Солдатова, Зотова, 2011).

Пятая часть российских детей — жертв буллинга — подвергается обидам и унижениям либо каждый день, либо 1–2 раза в неделю. Особенно актуальна эта проблема для пользователей 11–12 лет: почти треть детей этой возрастной группы сталкивалась с буллингом чаще одного раза в неделю, что значительно превышает показатели в других возрастных группах.

Кроме того, агрессия в России переключается в Интернет: оскорбления в чатах, на форумах, в блогах и в комментариях к ним, поддельные страницы или видеоролики, на которых над кем-то издеваются или даже избивают, уже давно стали привычной частью Рунета — каждый десятый российский школьник сталкивался с буллингом именно в сети. В европейских странах в среднем дети подвергались буллингу в Интернете в два раза реже.

Если сравнивать результаты по России с отдельными странами Европы, то по распространенности буллинга онлайн и офлайн на одном уровне по показателям находятся Россия и Дания. А в Эстонии и Румынии уровень столкновения с буллингом онлайн и офлайн существенно выше (44% и 42% соответственно), а также несколько выше частота столкновения с кибербуллингом (по 14%).

Кроме того, нередко и сами школьники выступали агрессорами. В России 25% детей признались, что за последний год обижали или оскорбляли других людей в реальной жизни или в Интернете. Обращает на себя внимание тот факт, что в России

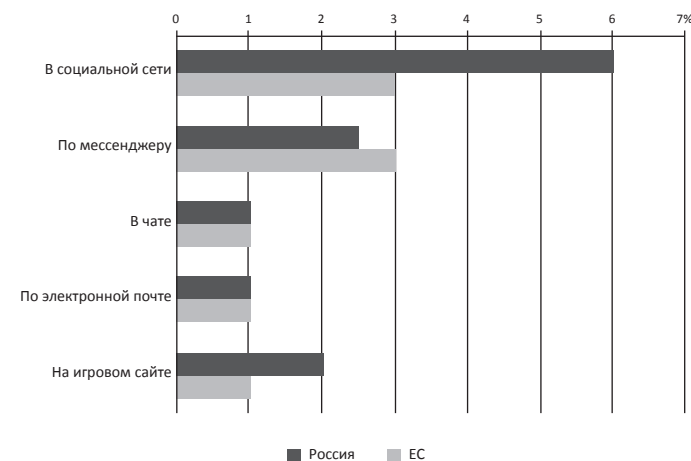


Рис. 16. Сайты, на которых дети подвергаются кибербуллингу (%)

субъектов буллинга в два раза больше, чем в среднем по европейским странам.

Основной площадкой кибербуллинга становятся социальные сети (рис. 16). В них удастся не только оскорбить человека в общении: нередки случаи, когда взламывали страницу жертвы или создавали поддельную на ее имя, где размещали унижительный контент. Чаще всего дети получают обидные или непристойные сообщения в сети. Реже обидные и непристойные сообщения о них размещаются в Интернете в открытом доступе, либо они подвергаются угрозам в сети, либо же происходят иные обидные и неприятные вещи.

Результаты исследования позволили также понять, как в разных регионах России соотносится миграция буллинга в Интернет со скоростью распространения в них Интернета. По всей видимости, максимально интенсивным этот процесс становится, когда в регионе достигаются некоторые предельные или критические показатели уровня проникновения Интернета в подростковую среду. В нашем исследовании в качестве такого показателя выступает процент школьников, ежедневно выходящих в Сеть. В регионах, где его значения достигли 90%, наблюдаются наибо-

лее высокие показатели, а число жертв кибербуллинга начинает достигать количества жертв травли «лицом к лицу», как, например, это удалось зафиксировать в Южном федеральном округе, в Уральском федеральном округе. Дальнейшее проникновение и развитие интернет-технологий способствует стабилизации ситуации с кибербуллингом. Во-первых, растет цифровая компетентность школьников, а вместе с ней приходят необходимые навыки эффективного совладания с онлайн-рисками, в том числе и с сетевой агрессией (Солдатова, Зотова, 2012). Во-вторых, растет осведомленность общественности о проблеме, что ведет к консолидации сил родителей, учителей, представителей органов государственной власти и бизнеса по борьбе с ней. В результате школьники начинают понимать, что такое кибербуллинг и как ему противостоять, как это происходит сейчас в Центральном и Поволжском федеральных округах. Отметим, что рост онлайн-рисков связан не только со скоростью проникновения Интернета в регионы, но также с характером этого проникновения. В тех округах, где распространение Интернета шло относительно равномерно, уровень онлайн-рисков остался на среднем уровне, как, например, это было в Центральном округе или в Поволжье. Там же, где проникновение Интернета носило характер скачка, уровень онлайн-рисков и, в частности, кибербуллинга оказался наиболее высок. В частности, это относится к таким регионам, как Сибирь, Урал, Северо-Запад, сумевшим всего за несколько лет по многим показателям догнать и перегнать Центральный округ (Солдатова, Шляпников, 2015а).

Рассматривая ситуацию столкновения с онлайн-риском как трудную жизненную ситуацию, мы основываемся на субъективной оценке пострадавшими уровня их эмоционального переживания или стресса в этих ситуациях. Для этого из выборки исследования 2010 г. были отобраны дети 9–16 лет, ставшие жертвами кибербуллинга за последние 12 месяцев (100 человек) и дети 12–16 лет, сталкивавшиеся с расстроившим их сексуальным интернет-контентом за последние 12 месяцев (133 человека). Детей спрашивали, насколько их расстроило это событие и как долго они переживали.

С возрастом наблюдается тенденция повышения частоты столкновения с кибербуллингом: дети 9–12 лет реже становились жертвами буллинга в сети, чем дети 13–16 лет. Более двух третей опрошенных детей (72%), ставших жертвами кибербуллинга, переживали это как стрессовое событие: 34% сильно и очень сильно расстраивались, 38% расстраивались, но немного. Только 28% жертв кибербуллинга ответили, что совершенно не расстроились. Хотя мальчики и девочки сталкивались с кибербуллингом одинаково часто, они различались по степени психологической уязвимости: девочки почти в два раза чаще, чем мальчики «очень сильно» и «сильно расстраиваются», а мальчики в два раза чаще, чем девочки «совсем не расстраиваются» (по данным исследования «Дети России онлайн», 2010 г.).

В целом, по данным исследования «Дети России онлайн», 2010 г., от кибербуллинга больше страдают дети 9–12 лет. Они переживают его значительно интенсивнее, чем дети 13–16 лет, которые к тому же почти в три раза чаще отвечают, что кибербуллинг их «совсем не расстраивает».

Хотя больше половины жертв кибербуллинга отмечали, что сразу справляются с этой ситуацией, практически каждый третий ребенок, независимо от возраста, переживал случившееся несколько дней и больше. Чем больше времени ребенок проводит в сети, тем выше вероятность столкновения с кибербуллингом, особенно если он занимается поисковой активностью.

1.3.2. Сексуальный контент

Несмотря на возросший интерес к проблеме безопасности детей в Интернете, столкновению с сексуальным контентом в исследованиях уделено мало внимания. Это связано в том числе и с некоторыми ограничениями, связанными с исследованиями такого рода: этически проблематично задавать детям прямые вопросы о сексе и просмотре соответствующего контента, особенно в младших возрастных группах. Так, исследователи отмечают, что трудно спрашивать детей о том, что они видели, а это, в свою очередь, затрудняет определение того, чему именно они подвергаются (Livingstone, Smith, 2014). К тому же дети могут сообщать, что

просмотр был случайный, а не преднамеренный, опасаясь вызвать социальное осуждение. Так и происходит в большинстве случаев: Интернет «подталкивает» сексуальный контент к тем, кто ищет информационные, медицинские или другие материалы, что может приводить к случайному столкновению (через всплывающие окна или ошибочно набранные сайты) (Jones, Mitchell, Finkelhor, 2012). Помимо этических в такого рода исследованиях есть и другие сложности. Например, оценка распространенности сексуальных рисков может существенно варьировать в зависимости от используемых определений. Так, термин «порнография» может относиться к различным типам материалов сексуального содержания, начиная с частичной наготы до графических изображений полового акта с насильственными или незаконными изображениями жестокого обращения.

Что касается последствий столкновения с сексуальными изображениями, ситуация неоднозначна — принято считать, что это наносит неизбежный вред. По этой теме мало эмпирических исследований, и они носят фрагментарный характер. Обзор воздействия порнографии находит предварительные доказательства того, что «у молодых людей, потребляющих порнографию, могут развиваться нереалистичные сексуальные ожидания» (Owens, Behun, Manning, Reid, 2012). Существует также мнение, что сложно оценить воздействие, особенно в долгосрочной перспективе. Если полагаться на самоотчеты детей, можно сделать вывод, что некоторые усилия по предотвращению риска представляются слишком строгими, особенно если они жестко препятствуют поиску сексуальной информации подростками для формирования их гендерной идентичности и удовлетворения естественного в подростковом возрасте интереса.

По данным одной из статей Американской психологической ассоциации, и в США, и за рубежом «каждый год около 40% подростков и детей младшего школьного возраста посещают сайты, содержащие сексуальный контент, — как намеренно, так и случайно...» (DeAngelis, 2007). Результаты исследования Net Kids Go Mobile, в котором воспроизводилось исследование EU Kids Online-2010 г., показывает, что большинство случаев столкнове-

ния с сексуальным контентом происходило в социальных сетях (7%), при просмотре фильмов и телевизора (6%), посредством всплывающих окон (5%). Всплывающие окна — наиболее распространенный случайный источник сексуальных образов среди 13–14-летней возрастной группы (Livingstone, Haddon, Vincent et al., 2014). В настоящее время среди разнообразных цифровых средств знакомства с контентом сексуального содержания эксперты перечислили следующие: порнографические веб-сайты, платформы для обмена фотографиями или видео, поисковые системы, всплывающие окна, приложения для обмена сообщениями (мессенджеры), социальные сети, торренты для скачивания фильмов и видео, магазин приложений для смартфона или планшета, игры, обмен данными при помощи съемных устройств и так называемый темный Интернет («dark web») (Report of Expert Panel for DCMS..., 2015 [Эл. ресурс]).

Результаты наших исследований показывают, что в 2010 г. до принятия закона «О защите детей от информации, приносящей вред их здоровью и развитию» более 40% российских школьников сталкивались с изображениями сексуального характера онлайн или офлайн. Эти результаты значительно превышали европейские показатели (23% детей) (Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012 [Эл. ресурс]).

В России каждый шестой ребенок из сталкивавшихся с сексуальным контентом видел сексуальные изображения каждый день или почти каждый день, каждый пятый — систематически — 1–2 раза в неделю. В странах Евросоюза в среднем эти цифры практически в два раза меньше. Однако далеко не все европейские страны сумели решить вопрос по ограничению доступа несовершеннолетних к сексуальному интернет-контенту. Например, в Чехии, Эстонии и Дании по указанным выше данным в исследовании EU Kids Online-2010 были получены такие же высокие показатели, как и в России.

Интернет в России по сравнению с телевизором, журналами и книгами лидировал в сексуальном просвещении подрастающих поколений — 34,1% школьников видели сексуальный контент именно в сети. Школьники отмечали, что чаще всего стал-

квивались с подобными изображениями случайно — например, во всплывающих окнах. Пол и возраст детей, образование их родителей не связаны с тем, как часто они встречались с сексуальным контентом в Интернете. А вот основные интернет-ресурсы, на которых ребенок сталкивается с такой информацией, меняются в зависимости от его пола и возраста.

Во-первых, мальчики значительно чаще (16,7% случаев), чем девочки (5,7%) встречались с сексуальным контентом на взрослых сайтах. Старшеклассники, особенно мальчики, чаще целенаправленно искали такую информацию на взрослых сайтах в Интернете. Во-вторых, старшеклассники чаще встречались с сексуальным контентом в социальных сетях и на сайтах обмена файлами. Наконец, на игровых сайтах чаще всего с сексуальным контентом сталкивались дети 9–10 и 13–14 лет (18,2% и 13,6%), тогда как 15–16-летние дети отмечали факт встречи с таким контентом соответственно более чем в 4 и более чем в 2 раза реже (4,2%). Одной из причин этого является, возможно, то, что старшие подростки реже замечают сексуальные изображения, как бы «привыкают» к ним и соответственно имеют меньше причин для расстройства. Это подтверждают и данные по анализу показателей стресса от столкновения с сексуальным контентом.

Есть мнения, что любопытство в сексуальной сфере — это часть процесса развития. По данным исследования «Дети России онлайн», 2010 г., подавляющее большинство опрошенных школьников не огорчаются, столкнувшись с сексуальным контентом. Лишь 13% от всей выборки были обеспокоены, увидев в Интернете сексуальные изображения. Эти дети составили подвыборку для дальнейшего анализа.

Каждый пятый ребенок из этой группы школьников отметил, что совершенно не был расстроен столкновением с сексуальным контентом. Из этих детей 80% были в той или иной степени расстроены случившимся, но большинство (52%) — немного расстроены и 28% — сильно или очень сильно расстроены. Отметим, что школьники, независимо от пола и возраста, недолго переживают — лишь в 18,3% случаев дети, которых расстроило увиденное, помнят о случившемся несколько дней и более.

Мальчики и девочки одинаково часто расстраивались из-за сексуального контента. От пола ребенка не зависело и то, как сильно расстраивается ребенок и как долго переживает. Однако, чем старше ребенок, тем менее болезненно он реагировал на сексуальный контент. Если практически каждый второй ребенок 9–10 лет, сталкивавшийся с сексуальными изображениями, указал, что был «сильно» (22,2%) или «очень сильно расстроен» (25,9%) этим, то школьники 11–12 лет уже реже испытывали такие чувства (29,2%), еще реже — школьники 13–14 лет (17%). У 15–16-летних опять несколько повышается сензитивность к сексуальному контенту (23,1%).

Также отметим, что чем чаще дети пользовались Интернетом, тем меньше они реагировали на сексуальные изображения.

1.3.3. Совладание с онлайн-угрозами

Переживая различные стрессовые ситуации, определяемые коммуникационными, контентными, электронными и потребительскими онлайн-рисками, подростки пытаются найти адекватные способы совладания. Совладающее (копинг) поведение является индивидуальным способом взаимодействия человека с трудной жизненной ситуацией, требования которой превышают ресурсы личности. Это совокупность осознанных когнитивных, поведенческих и эмоциональных усилий, направленных на изменение или разрешение критической ситуации либо позволяющих привыкнуть к ней, терпеть ее воздействие либо уклониться от требований, которые она предъявляет (Белинская, 2009 [Эл. ресурс]; Совладающее поведение, 2008; *Lasarus, Folkman*, 1984). Рассмотрение новой социальной ситуации развития детей и подростков в данном случае предполагает исследование ее некоторых особенностей на основе изучения стратегий совладания российских школьников с трудными онлайн-ситуациями, обусловленными угрозами интернет-среды. Какие трудности испытывают российские школьники в новой социальной ситуации развития, какие средства совладания с новыми вызовами они обретают, как влияют особенности пользовательской активности детей и подростков на способы совладания с трудностями онлайн-среды?

Предпочитаемые стратегии совладания школьников с онлайн-угрозами оценивались на основе двух закрытых вопросов. В первом были представлены стратегии общего характера (например, «надеялся, что проблема решится сама собой» или «пытался решить проблему» и др.). Во втором — стратегии, предполагающие конкретные действия в Интернете, которые также необходимо было оценить с точки зрения их эффективности. Специальные вопросы («Рассказывал ли кому-либо?», «Кому именно рассказывал?») были направлены на выявление обращений за социальной поддержкой.

На основе содержательного анализа выбираемых действий было выделено 4 типа способов совладания с кибербуллингом и сексуальным контентом:

- активные стратегии, направленные на решение проблемы («пытался решить проблему», «пытался сделать так, чтобы человек оставил в покое», «пытался отомстить», «заблокировал возможность общаться», «изменил настройки безопасности»);
- пассивные стратегии, связанные с выбором бездействия, избегания, дистанцирования, отрицания проблемы, концентрации на эмоциях («надеялся, что проблема решится сама собой», «чувствовал себя виноватым», «на некоторое время прекратил пользоваться Интернетом», «уничтожал любые послания»);
- поиск социальной поддержки;
- вариант «ничего из перечисленного», предполагающий также и «иные» стратегии совладания.

При анализе обращений за социальной поддержкой мы условно разделили ее источники на 3 категории:

- Офлайн-источники — родители, братья и сестры, учителя, специалисты, работающие с детьми, — то есть все люди, с которыми дети, как правило, общаются вне сети.
- Онлайн-источники — к этому типу однозначно можно отнести лиц, способных оказать техническую поддержку по решению проблемы — консультантов и провайдеров. Сюда же, на наш взгляд, у детей — пользователей Интер-

нета попадают также и друзья. У детей 9–10 лет 69% имеют больше 10 друзей в социальных сетях, у 28% — больше 50 друзей, а к 15–16 годам у каждого четвертого больше 100 друзей в социальных сетях. Причем почти половина российских школьников общаются в Интернете с теми, с кем они не знакомы в реальной жизни. Чем старше ребенок, тем шире у него сеть таких контактов. Если среди российских детей 11–12 лет треть поддерживала контакты в сети с незнакомыми, то среди 15–16-летних таких уже больше половины. Учитывая то, что понятие «дружба» для современных подростков видоизменяется — друзья зачастую напрямую связаны с Интернетом, мы относим их к онлайн-источникам социальной активности.

- Неопределенные источники — «другие взрослые», которым доверяет ребенок, а также «кто-либо еще» — то есть люди, с которыми ребенок может общаться как онлайн, так и офлайн.

Четвертый способ действий по совладанию в опроснике не был конкретизирован, но, исходя из выше перечисленных критериев, выбор школьниками пунктов «не делал ничего из перечисленного» в двух вопросах предполагает действия, предположительно связанные с неадаптивной активностью (Петровский, 1992), направленной на самореализацию и самоактуализацию

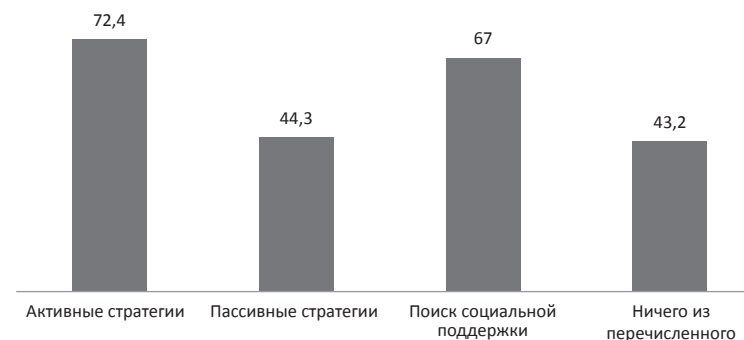


Рис. 17. Стратегии совладания с кибербуллингом (%); выборка: все дети, расстроившиеся из-за кибербуллинга

личности. В связи с разной направленностью вопросов, в которых отмечался этот пункт, данные по ним анализировались отдельно. В единичных случаях выбор пункта «ничего из перечисленного» сочетался с каким-либо другим пунктом опросника.

Рассмотрим последовательно все выделенные нами виды совладания с кибербуллингом (рис. 17 — данные исследования «Дети России онлайн», 2010 г.).

Активные стратегии. В трудных жизненных ситуациях, связанных с кибербуллингом, школьники, выбирая разные способы совладания, все же в целом чаще (выбор как минимум одного из пунктов по данному типу совладания) предпочитали активные стратегии (72,4%). Практически каждый пятый ребенок, ставший жертвой буллинга, использовал две стратегии (21,8%), и каждый пятый — три и более (20,7%) активные стратегии.

Одинаково популярными активными стратегиями совладания с кибербуллингом оказались: «блокирование» возможности общаться с агрессором (34%), попытка «как-то решить проблему» (32%) или сделать так, чтобы агрессор «оставил его в покое» (27%). Пятая часть опрошенных «изменяла настройки безопасности» (19%). Все перечисленные стратегии можно отнести к копингу по типу «планирование», и только каждый шестой выбирал активную конфронтационную стратегию — пытался «отомстить агрессору» (15%).

Девочки чаще, чем мальчики, выбирали более общие стратегии: «пытались решить проблему» (39,1% у девочек и 30,4% у мальчиков) и «пытались сделать так, чтобы этот человек оставил их в покое» (30,4% у девочек и 27,7% у мальчиков). Мальчики чаще применяли конкретные действия в Интернете: «изменяли настройки безопасности» (22,6% мальчиков и 13,7% девочек) и «блокировали возможность общаться с другим человеком» (38,8% мальчиков и 29,2% девочек). Отметим, что только половине мальчиков, выбравших стратегию изменения настроек безопасности, это помогло (12,2%). Для девочек, использовавших эту стратегию, она оказалась более эффективной (10,2%). Блокировка агрессора помогла практически всем использовавшим ее девочкам и почти всем мальчикам.

Каждый третий ребенок во всех возрастных группах «пытался решить проблему», но по-разному в зависимости от возраста. Старшеклассники в два раза реже (17%), чем 9–12-летние дети (38,1%) «пытались сделать так, чтобы этот человек оставил их в покое». Но по мере взросления росла доля конфронтационной стратегии совладания: если 17,4% 9–12-летних детей «пытались отомстить» агрессору, то среди 13–16-летних школьников так ответил уже каждый четвертый (25,7%). Также старшие дети несколько чаще выбирали стратегию «изменил настройки безопасности»: 20,3% среди 13–16-летних и 14,3% среди 9–12-летних. Отметим, что в старшей возрастной группе больше половины использовавших эту стратегию отметили, что она помогла им (13,4%), в то время как среди детей 9–12 лет меньше половины — 6,5%. Независимо от возраста треть детей блокирует возможность общения с обидчиком и отмечает высокую эффективность этого способа поведения.

Большая интенсивность пользования Интернетом чаще определяет выбор школьниками активных стратегий; особенно это касается детей, предпочитающих асинхронную коммуникацию в сети (общение не в режиме реального времени — через социальные сети и электронную почту). «Поисковики» значимо реже «пытаются решить проблему». «Игроки» и «синхронные коммуникаторы» чаще «изменяют настройки безопасности». Эту стратегию значимо чаще выбирают также дети с более высокой частотой/интенсивностью пользования.

Пассивные стратегии. В целом школьники используют пассивные стратегии совладания с кибербуллингом реже, чем активные, тем не менее тех, кто хотя бы раз выбрал вариант пассивного копинга, ненамного меньше половины от всех опрошенных (44,3%). Из пассивных стратегий наиболее популярен был ответ «уничтожение любых посланий» (27%). Каждый шестой ребенок надеялся, что проблема решится сама собой, или на некоторое время переставал пользоваться Интернетом. Эти результаты показывают, что среди пассивных стратегий доминирует копинг по типу «избегание» и «дистанцирование». Каждый десятый, став жертвой кибербуллинга, испытывал чувство вины, что можно отнести к копингу по типу «принятия ответственности».

Сравнения по гендерному признаку выявили тенденцию у девочек чаще, чем у мальчиков, уничтожать сообщения (33,3% девочек и 18,9% мальчиков), больше чувствовать свою вину в случившемся (15,2% девочек и 8,5% мальчиков), но реже в ситуации кибербуллинга прекращают пользоваться Интернетом на какое-то время (20,8% мальчиков и 11,8% девочек). Мальчики выше, чем девочки, оценивают эффективность конкретных действий: уничтожения сообщений и временного отказа пользоваться Интернетом. Например, 14,3% мальчиков и только 2,1% девочек указали, что прекращение пользования Интернетом помогло им справиться с проблемой.

Из детей 9–12 лет 42,9% «уничтожали любые послания от другого лица» (и это помогло 29%), в то время как среди старшей возрастной группы доля детей, выбравших этот вариант действий, значительно меньше: 17,4%. Среди старших детей 9% отметили, что эта стратегия им помогла.

По мере взросления наблюдается тенденция снижения использования стратегии «надеялись, что проблема решится сама собой» (от каждого пятого 9–12-летнего — 21,7%, до каждого двенадцатого в группе 15–16-летних — 8,6%), а также повышения «чувства вины», например, дети 13–16 лет по сравнению с 9–12-летними чаще чувствовали свою вину в случившемся (14,3% и 4,3% соответственно). Таким образом, с возрастом подростки лучше осознают причины, по которым они подвергаются кибербуллингу, и учатся принимать ответственность на себя. Младшие дети еще не готовы к столкновению с подобными рисками в сети, поэтому школьники 9–12 лет чаще предпочитали прекратить на некоторое время пользоваться Интернетом — этот вариант выбрали 28,6% детей этой возрастной группы, в то время как среди детей 13–16 лет эту стратегию применяли 10,1%. Причем 15,6% детей 9–12 лет отметили ее эффективность, среди старших детей таких меньше половины (4,5%).

Анализ содержательных критериев онлайн-активности показывает: «поисковики» реже давали ответ «надеялись, что проблема решится сама». Кроме того, чем чаще подростки занимаются игровой деятельностью, тем реже они «на некоторое время

прекращают пользоваться Интернетом». На уровне тенденции этот вариант реже выбирают и «асинхронные коммуникаторы».

Социальная поддержка. Из детей, столкнувшихся с кибербуллингом, 67% обращались за социальной поддержкой. Среди источников социальной поддержки на первом месте стоят онлайн-источники (67,5%), почти в два раза меньше школьников обращались к какому-либо офлайн-источнику (39,7%), категория «неопределенных источников» составила 14,1%. В онлайн-социальной поддержке лидируют друзья (49%), а 7,7% опрошенных обращались к консультанту или провайдеру. В офлайн-социальной поддержке каждый четвертый делился проблемой с родителями (24%), каждый десятый — с братом/сестрой, и всего 4% обращаются за помощью к учителям (4%) или к кому-либо из тех, чья работа заключается в оказании помощи детям (3%).

Обнаружена тенденция к тому, что девочки в целом чаще, чем мальчики, обращаются за социальной поддержкой (соответственно 73,1% и 59,2%), хотя значимых гендерных различий по характеру источников социальной поддержки не выявлено.

Анализ возрастных различий выявил тенденцию к некоторому росту увеличения числа обращений за социальной поддержкой: от 55,6% в 9–12 лет до 68,1% в 13–16 лет. Пик обращений приходится на возраст 13–14 лет (74,3%). Различаются и источники социальной поддержки, к которым обращаются дети разного возраста. Например, младшие дети гораздо чаще обращались за социальной поддержкой офлайн, чем дети 13–16 лет (60% и 30,2%).

От направленности основной онлайн-активности зависит выбор офлайн-источников социальной поддержки. Значимо реже обращаются за социальной поддержкой офлайн «игроки», «поисковики» и на уровне тенденции «асинхронные коммуникаторы». В результате «за кадром» нередко оказываются родители: школьники, показавшие более высокие результаты по частоте/интенсивности пользования, значимо реже рассказывают им о случившемся. Реже рассказывают родителям о кибербуллинге «игроки», а также «коммуникаторы» двух типов. Эти результаты говорят о том, что у детей с высокой пользовательской активностью вектор

поиска «значимых других» перемещается в сеть. Этот вывод также подтверждает и выявленная тенденция к более частому поиску социальной поддержки среди «асинхронных коммуникаторов» по сравнению с «синхронными коммуникаторами». Школьники, более активно пользующиеся Интернетом, значимо чаще рассказывают о ситуациях с кибербуллингом «кому-либо еще».

Иные стратегии — «ничего из перечисленного». Выбрали хотя бы один из вариантов «ничего из перечисленного» 43,2% детей и таким образом продемонстрировали наличие собственных решений. Причем 12,5% от всех жертв кибербуллинга имели свои стратегии как в случае общего решения ситуации, так и в случае конкретных действий. У пятой части опрошенных был свой взгляд на то, как поступать, решая проблему с кибербуллингом в целом (20,4%), а у трети — как конкретно действовать в сети (32,4%). Мы предполагаем, что в эту категорию ответов могут входить вырабатываемые самостоятельно стратегии, связанные с процессами развития личностной идентичности детей в новой социокультурной ситуации, в первую очередь направленные на их самоактуализацию и самореализацию.

Сравнение мальчиков и девочек между собой по данному показателю не выявило значимых различий, лишь отразило некоторую тенденцию более выраженного стремления мальчиков в ситуации кибербуллинга к поиску собственных вариантов решения проблем.

При выборе общих и конкретных стратегий школьники по мере взросления все чаще предпочитали вариант «ничего из перечисленного». Например, если при выборе общих стратегий такой ответ давали только 4,3% детей 9–12 лет, то среди 15–16-летних их число увеличилось в 7 раз (28,6%). При выборе конкретных стратегий такая же динамика проявилась на уровне тенденции: 9–12-летних детей, выбравших вариант «ничего из перечисленного», было практически в два раза меньше, чем так же ответивших 15–16-летних (соответственно 22,9% и 42,9%).

Рассмотрим теперь стратегии совладания при столкновении с сексуальным контентом по данным исследования «Дети России онлайн», 2010 г. (рис. 18).



Рис. 18. Стратегии совладания с сексуальным контентом (%); выборка: все дети, расстроившиеся из-за столкновения с сексуальным контентом

Активные стратегии. При столкновении с сексуальным контентом активные стратегии у школьников не слишком популярны. Тем не менее почти 40% школьников выбрали хотя бы одну из активных стратегий. Все выбираемые активные стратегии совладания при столкновении с сексуальным контентом можно отнести к копингу по типу «планирование». Среди активных стратегий наиболее популярными оказались конкретные действия в сети: «изменение настроек безопасности» (19,1%) и «блокировка возможности общаться с лицом» (14,9%). Проблемно ориентированные действия приветствуются меньше — только каждый десятый (11,5%) подросток «пытался самостоятельно решить проблему».

Мальчики в среднем несколько чаще, чем девочки, использовали активные стратегии: почти половина мальчиков (46,7%), расстроившихся из-за встречи с сексуальным контентом, стремились предпринять активные действия, среди девочек так поступала только треть (34,8%). Мальчики чаще указывали, что «пытались самостоятельно решить проблему» — практически каждый пятый (19,6%), в то время как среди девочек — 6,1%. Эффективность изменения настроек безопасности мальчики оценивали выше, а блокировку — ниже, чем девочки.

В отношении сексуального контента, как и в отношении кибербуллинга, с возрастом дети чаще используют активные стратегии, особенно те, которые требуют определенной компетентности. Например, «изменение настроек безопасности» 13–16-летние применяли в три раза чаще 9–12-летних (соответственно 26,2% и 7,7%). Причем все младшие дети и почти все старшие, применившие эту стратегию, указали, что она им помогла (20,2% и 7,7% соответственно). Однако одинаково активно и эффективно школьники разных возрастов «блокировали возможность общения с лицом», которое посылало им сексуальные изображения — такие действия не вызвали у младших школьников затруднений. А вот как-то «попытаться решить проблему» среди 9–12-летних детей пробовали только единицы (3,8%).

Пассивные стратегии. Пассивные стратегии совладания при столкновении с сексуальным контентом используются практически с той же частотой (41,8%), что и активные. Школьники стремятся либо избежать, либо дистанцироваться от проблемы: каждый четвертый ребенок «надеялся, что проблема решится сама собой» (25,7%), примерно каждый пятый (18,2%) «на некоторое время прекратил пользоваться Интернетом», каждый десятый «уничтожал сообщения», а каждый двадцатый «чувствовал свою вину в произошедшем». Меньше половины указали на эффективность используемых ими пассивных стратегий.

По мере взросления школьники все реже делают свой выбор в пользу пассивных стратегий. Если в 9–12 лет каждый второй (53,8%) использует хотя бы одну из пассивных стратегий, то в 15–16 лет такой выбор делает только каждый пятый (22,7%). Были выявлены возрастные различия и в предпочтении разных видов пассивных стратегий. Каждый третий ребенок 9–12 лет и каждый пятый 13–16 лет «надеялся, что проблема решится сама собой». Младшие дети значительно чаще «переставали на некоторое время пользоваться Интернетом»: так поступал почти каждый третий ребенок 9–12 лет (30,4%), в то время как среди 13–16 лет только каждый десятый (10,3%). При этом немного больше половины детей отметили, что эта стратегия им помогла (17,9% среди 9–12-летних и 6,9% 13–16-летних). Чем старше дети, тем реже они

«чувствуют свою вину в случившемся». Среди 15–16-летних подростков таких всего лишь 8,9% и то скорее потому, что вероятно, они сами ищут подобный контент.

«Асинхронные коммуникаторы» при столкновении с сексуальным контентом реже, чем в случае кибербуллинга, применяют активные стратегии. Когда они сталкиваются с сексуальным контентом, они чаще уничтожают неприятные сообщения. «Потребители контента» при столкновении с сексуальными сообщениями чаще других типов пользователей Интернета применяют активные стратегии. «Универсалы», практикующие все возможные способы деятельности в сети, предпочитают выбирать конкретную стратегию «изменения настроек безопасности».

Социальная поддержка. В 46% случаев подростки, чтобы справиться с переживаниями из-за сексуального контента, рассказывали об этом другим людям. Здесь так же как и в ситуации с кибербуллингом, на первом месте стоит социальная поддержка онлайн (64%), каждый третий обращается за социальной поддержкой офлайн, к «неопределенным источникам» — каждый десятый (11,2%). По социальной поддержке онлайн лидируют друзья (54,3%), а каждый десятый сообщал о проблеме консультанту или провайдеру (и почти всем это помогло справиться с проблемой: 7,6%). Каждый третий ребенок обращается за социальной поддержкой офлайн, при этом четвертая часть опрошенных делится с родителями (24,7%), каждый десятый — с братом или сестрой (9,9%), но никто не обращался к учителям или специалистам, работающим с детьми.

Девочки немного чаще, чем мальчики, обращаются за социальной поддержкой: 50,7% девочек и 39,7% мальчиков рассказывали кому-либо о том, что произошло. Мальчики чаще, чем девочки, обращаются за социальной поддержкой к неопределенным источникам (15,6% и 8,3% соответственно), а девочки чаще делятся с родителями (30,6% против 15,6% у мальчиков) и на уровне тенденции чаще сообщают о проблеме консультанту или провайдеру (14,6% у девочек и 4,9%). Причем эффективность таких обращений отмечают почти все опрошенные. И только мальчики рассказывали о случившемся другому взрослому (6,3%).

Поиск социальной поддержки при столкновении с сексуальным контентом становится менее популярным с возрастом: если 60,4% детей 9–12 лет рассказали кому-либо о произошедшем, то среди 13–16 лет таких почти в два раза меньше — 36,3%. Дети 9–12 лет чаще обращаются за офлайн-поддержкой: 41,2% против 28,3% у детей 13–16 лет. При этом дети 15–16 лет значимо реже обращаются за офлайн-поддержкой, чем дети 9–10 лет и на уровне тенденции — чем дети 13–14 лет. Старшие дети чаще обращаются за социальной поддержкой к неопределенным источникам (2,9% у детей 9–12 лет и 17,4% у детей 13–16 лет).

При столкновении с сексуальным контентом синхронные и асинхронные «коммуникаторы» стараются не рассказывать окружающим о своих переживаниях. При этом дети, чаще использующие Интернет для синхронного общения, реже обращаются за социальной поддержкой к офлайн-источникам и чаще — к неопределенным источникам. Содержание онлайн-деятельности, выбираемой детьми в ситуации сексуального контента, также определяет тип социальной поддержки: офлайн-поддержка наиболее популярна у ориентированных на учебу подростков, меньше — у потребителей контента. А «универсалы» при столкновении с сексуальным контентом предпочитают делиться информацией с неопределенными источниками.

Иные стратегии — «ничего из перечисленного». Самым популярным ответом на вопросы о совладании при столкновении с сексуальным контентом у российских школьников явился вариант «ничего из перечисленного». Как минимум один раз его выбрали 71,8%, что практически в два раза превышает данные в отношении других видов стратегий, причем 27,3% респондентов выбрали его в обоих задаваемых вопросах.

По сравнению с ситуацией кибербуллинга уже девочки несколько чаще, чем мальчики, выбирали вариант «ничего из перечисленного» в вопросах по общим и конкретным способам совладания в случаях столкновения с сексуальным контентом (соответственно 73,8% и 68,9%). Причем каждый четвертый в обеих гендерных группах предпочел выбрать и в том и в другом вопросе пункт «ничего из перечисленного». Отметим, что мальчики чаще,

чем девочки, выбирали этот вариант при ответе на вопросы об общих действиях, а девочки, наоборот, чаще — при ответе о конкретных действиях в Интернете. По мере взросления дети старшей возрастной группы чаще, чем младшие школьники, выбирали пункт «ничего из перечисленного» в вопросе о конкретных стратегиях.

Новая социальная ситуация развития цифрового поколения российских школьников, опосредованная современными инфокоммуникационными технологиями, определяет возникновение и формирование нового типа жизненных ситуаций — трудных онлайн-ситуаций. Данные исследования показывают, что к категории таких ситуаций с полным правом можно отнести кибербуллинг и столкновение с сексуальным контентом.

Итак, сексуальный контент по сравнению с кибербуллингом в целом по всей выборке лидирует по распространенности: с ним регулярно встречается каждый третий российский школьник, в то время как с кибербуллингом — каждый десятый. Столкновение с сексуальным контентом также лидирует по уровню восприятия школьниками данных ситуаций как стрессовых: только каждый пятый ребенок, столкнувшись с ним в сети, «совсем не расстраивается». Среди детей, попавших в ситуацию кибербуллинга, каждый четвертый демонстрирует эмоциональное безразличие к данной проблеме. В то же время жертвы кибербуллинга глубже переживают эту ситуацию — каждый третий «сильно» и «очень сильно» расстраивается и каждый третий переживает такую ситуацию несколько дней и больше. При столкновении с сексуальным контентом длительно ситуацию переживает меньшее количество детей — только каждый пятый.

С нашей точки зрения, эти результаты позволяют отнести кибербуллинг и столкновение с сексуальным контентом к числу трудных жизненных ситуаций нового типа — трудных онлайн-ситуаций. Новая социальная ситуация развития цифрового поколения российских школьников, опосредованная современными инфокоммуникационными технологиями, задает как пространство новых возможностей, так и пространство новых опасностей, угроз и новых стрессоров. Основанием для этого являются также

возрастно-психологические особенности развития ребенка, в первую очередь разворачивающиеся процессы пубертатного периода и постепенное превращение общения в ведущую деятельность.

В ситуации кибербуллинга и столкновения с сексуальным контентом в арсенале стратегий совладания школьников доминируют активные стратегии в основном по типу планирования. Причем каждый шестой из жертв буллинга выбирал конфронтационную стратегию и таким образом сам мог стать агрессором. В числе активных стратегий борьбы с сексуальным контентом школьники чаще по сравнению с кибербуллингом для решения проблемы выбирали конкретные действия.

И в том и в другом случае к пассивным стратегиям совладания школьники прибегают одинаково часто, в основном используется совладание по типу избегание и дистанцирование. Причем если при столкновении с кибербуллингом дети немного чаще используют стратегии избегания, то при столкновении с сексуальным контентом они чаще прибегают к дистанцированию. Также по мере взросления все чаще используются конкретные действия в сети. В случае кибербуллинга школьники чаще, чем в случае столкновения с сексуальным контентом, «испытывают чувство вины» и таким образом принимают на себя ответственность за происходящее.

Вторым по значимости способом совладания с трудными онлайн-ситуациями оказался поиск информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Главными доверенными лицами здесь выступают друзья, в два раза реже такую роль играют родители и в четыре раза реже — братья или сестры. Помимо перечисленных лиц примерно пятая часть опрошенных обращается за поддержкой к какому-нибудь взрослому. Учителя в этом кругу лиц занимают одно из последних мест.

В ситуации кибербуллинга по сравнению с ситуацией столкновения с сексуальным контентом социальная поддержка оказалась более востребованной. В обеих ситуациях на первый план выходит поиск социальной поддержки онлайн, примерно в два раза реже дети обращаются за социальной поддержкой офлайн. Число обращений к «неопределенным» источникам, которые могут

быть как офлайн, так и онлайн, в обеих ситуациях приблизительно одинаковое. В категории социальной поддержки онлайн в обоих случаях лидируют друзья. В случае столкновения с сексуальным контентом дети немного чаще, чем в ситуации буллинга, обращаются за поддержкой к консультанту или провайдеру. Одинаково часто и в той и в другой ситуации, но значительно проигрывая по числу обращений к друзьям (более чем в два раза), среди источников социальной поддержки онлайн выступают родители, а также брат или сестра. В ситуации кибербуллинга часть детей все же обращается за помощью к другим взрослым, например, учителям, но в случае сексуального контента за такой помощью никто из опрошенных не обращался. Предположим, что причисляя «друзей» к категории онлайн- контактов, несмотря на приведенную выше статистику по онлайн- общению, мы все же погрешили против истины и с некоторыми из друзей наши респонденты общаются и онлайн и офлайн, а с некоторыми только офлайн. Даже несмотря на принятие такой погрешности, полученные нами данные по всем трем категориям социальной поддержки отчетливо показывают, что поиск «значимых других» как важнейшего ресурса совладания личности с трудными онлайн-ситуациями смещается в инфокоммуникационное пространство Интернета.

В ситуациях столкновения с рассматриваемыми нами трудными онлайн-ситуациями российские школьники проголосовали за собственное решение возникающих проблем. Об этом свидетельствует активный выбор ими пункта «ничего из перечисленного», который в анализе проходит под названием «иные стратегии». Этот пункт предположительно может включать все возможные типы стратегий совладания, в том числе и те, которые направлены на развитие личности, ее самореализацию и самоактуализацию. При столкновении с сексуальным контентом выбор пункта «ничего из перечисленного» — это самый популярный ответ при выборе стратегий совладания. Он почти в два раза превышает по частоте выбора другие способы совладания. В ситуации с буллингом этот пункт выбирается почти в два раза реже по сравнению с ситуацией столкновения с сексуальным контентом, но так же часто как, например, пассивные стратегии. Сравнение

выбора пункта «ничего из перечисленного» в рассматриваемых нами трудных онлайн-ситуациях подтверждает вывод о том, что ситуация столкновения с сексуальным контентом не только более распространена, но и менее травматична — собственных способов совладания с нею у российских школьников практически в два раза больше, чем в случае с кибербуллинг. Сравнение также показало, что жертвы кибербуллинга чаще формируют свои собственные стратегии в форме конкретных способов противодействия агрессорам в Интернете.

По мере взросления дети в обеих ситуациях начинают все чаще обращаться к активным стратегиям совладания и реже используют пассивные стратегии по типу дистанцирования или избегания. Причем с возрастом растет доля тех, кто предпочитает конфронтационную стратегию совладания — «отомстить обидчику», что в свою очередь пополняет ряды буллеров. Старшие дети также чаще выбирают конкретные решения проблемы, например, «изменил настройки безопасности». По мере взросления отмечается некоторый рост обращений за социальной поддержкой. Но особенно активны в этом плане дети 13–14 лет. Младшие дети чаще рассказывают о своих проблемах родителям, но чем старше дети, тем чаще их доверенными лицами начинают выступать друзья и знакомые.

Активное пользование Интернетом определило овладение российскими школьниками различными типами интернет-деятельности. В зависимости от предпочитаемой деятельности определяются и восприятие онлайн-угроз, и способы совладания с ними. Ориентированные на учебу, занимающиеся в Интернете главным образом учебной деятельностью, наименее подвержены риску попадания в трудные онлайн-ситуации. Но они глубже и длительнее переживают такие ситуации, чаще используют для решения пассивные стратегии по типу избегания, дистанцирования и принятия ответственности и чаще всех обращаются за офлайн-поддержкой в ситуации буллинга.

В группу наибольшего риска по встрече с сексуальным контентом в сети чаще попадают «поисковики», занимающиеся главным образом поисковой активностью и «потребители контента»,

активно использующие различные ресурсы сети. Направленность их деятельности связана с посещением ими различных ресурсов и знакомством с самым различным контентом. Такой интенсивный опыт позволяет им испытывать в трудных онлайн-ситуациях меньше негативных эмоций, чем школьникам с другой пользовательской направленностью. Они также чаще пытаются активно справиться с проблемой.

«Поисковики» попадают в группу наибольшего риска по кибербуллингу. К ним присоединяются «коммуникаторы», как «синхронные», так и «асинхронные», у которых главным интересом и направленностью деятельности в Интернете является общение. Представители этих групп для совладания используют стратегии разного типа, чаще — стратегии, связанные с конкретными действиями, реже прибегают к офлайн-поддержке и предпочитают не отказываться от пользования Интернетом даже в трудных онлайн-ситуациях.

«Универсалы», характеризующиеся разносторонней онлайн-активностью, и «игроки», занимающиеся в сети преимущественно игровой деятельностью, чаще других предпочитают решать проблемы самостоятельно, выбирая активные конкретные действия с компьютером по решению ситуации в сети, реже обращаются и за офлайн- и за онлайн-поддержкой. «Универсалы» вообще отказываются в онлайн-ситуациях от офлайн-поддержки.

Таким образом, мы видим, что по мере увеличения интенсивности использования Интернета, а также расширения видов интернет-деятельности школьники, во-первых, все реже применяют пассивные стратегии, предпочитая активные конкретные действия, которые направлены на изменение онлайн-среды с целью совладания с возникшими рисками и предотвращения их повторения. По данным европейского исследования, дети, практикующие больше онлайн-активностей, чаще применяют активные стратегии для совладания при столкновении с сексуальным контентом (*Hasebrink, Görzig, Haddon et al., 2011* [Эл. ресурс]). Наши результаты подтверждают этот вывод также и для жертв кибербуллинга. Во-вторых, высокая интенсивность онлайн-деятельности, связанной с общением в сети, которую по праву

можно назвать ведущей деятельностью, с одной стороны, увеличивает риски, с другой — порождает больше активных стратегий, а также уменьшает обращение школьников за социальной поддержкой к офлайн-источникам — поиск значимых других и компетентных взрослых перемещается в сеть.

На основе представленных выше результатов можно выделить ряд основных особенностей совладания с трудными онлайн-ситуациями, обусловленными новой социальной ситуацией развития российских детей и подростков, опосредованной инфокоммуникационными технологиями.

Во-первых, рассматриваемые нами сложные жизненные задачи возможно решить посредством сочетания привычных способов совладания и усвоения новых культурных приемов, с помощью которых Интернет становится инструментом для решения возникающих проблем. Анализ результатов показал, что интенсивно взаимодействуя с новой средой и осваивая ее, ребенок вырабатывает умение пользоваться ею и поэтому становится способен действовать активно, а не пассивно, в том числе и в таких трудных онлайн-ситуациях, как, например, кибербуллинг. По мере взросления дети — пользователи Интернета овладевают компьютером, подключенным к сети, как средством для решения возникающих проблем. Об этом ярко свидетельствует применение ими конкретных навыков безопасного использования сети, например, «изменение настроек безопасности». Это новые культурные средства совладания с трудными онлайн-ситуациями, которые для многих школьников, пользующихся Интернетом, уже становятся привычными навыками. Чем старше дети, тем более разнообразны их стратегии совладания с трудными онлайн-ситуациями Их поведение, по терминологии Л.С. Выготского, из натурального превращается в культурное, когда в процессе ситуации «ребенок–интернет» внешние приемы и культурные знаки становятся внутренними процессами, позволяющими адекватно реагировать в новой социальной ситуации и таким образом контролировать свои нервно-психические процессы и определять внешнее поведение, формируя базу стрессоустойчивости в новых условиях развития.

Во-вторых, «значимый другой», который является важной составляющей процесса переживания трудной жизненной ситуации и выбора стратегий совладания с ней, в новой социальной ситуации развития начинает перемещаться из офлайна в онлайн. Данные по трудным онлайн-ситуациям, связанным с кибербуллинг и столкновением с сексуальным контентом, ясно показали, что в данных конкретных ситуациях решение проблем и ресурсный потенциал социальной поддержки локализуется по другую сторону монитора — в онлайн. Интернет и глобальная сеть еще более усиливают позиции ровесников и друзей, в противовес родителям и другим взрослым. Онлайн начинает напористо конкурировать с офлайном за значимые отношения, которые сегодня многие исследователи рассматривают как главный контекст развития совладающего поведения. Родители и близкие взрослые получают в рейтинге значимых других для своих детей серьезных онлайн-конкурентов, которые могут стать источником неуспеха в преодолении трудностей и связанных с этим негативных психологических последствий, а также неконструктивных и девиантных способов совладания с трудными жизненными онлайн- и офлайн-ситуациями.

В-третьих, важно понимать, что онлайн-среда дает большие возможности формирования способов совладания не только как важнейших форм адаптационных процессов, рассматриваемых в контексте гомеостатически ориентированных теорий. Сегодня проблема стресса и стрессоустойчивости в психологических теориях гетеростатной ориентации рассматривается в контексте различных средств, с помощью которых возможно личностное развитие и самореализация. Полученные в нашем исследовании данные показывают, что среди способов совладания с трудными онлайн-ситуациями важное место занимают так называемые «иные стратегии». В контексте этого исследования мы не имеем информации о наполнении этой категории — это загадочный черный ящик, содержание которого чрезвычайно важно для развития ребенка. Но можем предположить, что в него попадает копинг, направленный в том числе и на личностный рост и самоактуализацию, в частности, самоконтроль, принятие ответствен-

ности, положительную переоценку и др. Кроме того, на первый план может выходить феномен неадаптивной активности, когда ребенок выступает как «адаптивно-неадаптивное» существо, способное выйти за пределы конкретных ситуаций и, стремясь к личностному росту, начинает искать способы совладания через нестандартные решения, через ошибки незрелости, на которые он имеет право, «бескорыстный риск», испытание доверием, прохождение «по кромке» в условиях риска неуспеха и др. Все это в черном ящике, который представляет собой зону ближайшего развития ребенка, его созревающих процессов. Содержимое этого ящика и зона ближайшего развития ребенка сегодня определяется в большой степени инфокоммуникационной координатой новой социальной ситуации развития, и мы должны ее заново разгадывать.

1.4. Чрезмерное использование Интернета

Анализ запросов Линии помощи «Дети Онлайн» показал, что чрезмерное использование Интернета следует рассматривать как отдельную онлайн-угрозу. Квалификация феномена так называемого чрезмерного использования Интернета (*excessive internet use*) неоднозначна: одни исследователи говорят о склонности к интернет-зависимости (см. *Larkin, Wood, Griffiths, 2006*), тогда как другие обращают внимание на то, что с развитием технологий сами границы нормы и патологии сдвигаются, и то, что выглядит как зависимость, может быть проявлением современного образа жизни (*Balter, 2009*).

Для описания нарушений при использовании Интернета предложено несколько близких терминов. Наиболее широкий из них — проблемное использование (*problem use* — *Bianchi, Phillips, 2005*), к которому относятся любое применение технологии во вред себе или другим. В случае, когда частота и длительность пользования Интернетом такова, что порождает конфликт с другими сферами жизни человека и вызывает переживание потери контроля, говорят о чрезмерном использовании (*excessive Internet use* — *Bianchi, Phillips, 2005*). Наконец, термин «интернет-

зависимость» предложен по аналогии с зависимостью от психоактивных веществ и гэмблинга и подразумевает полное соответствие клиническим критериям.

Ни в американской классификации психических расстройств четвертого пересмотра *DSM-IV* (*The Diagnostic and statistical manual.*, 1994), ни в международной классификации болезней десятого пересмотра МКБ-10 (*The ICD-10.*, 1994) интернет-зависимость не выделяется как самостоятельное заболевание. Она расценивается как проявление симптомов (например, нарушения регуляции импульсов). Тем не менее отмечается, что необходимо расширить традиционное представление об аддикциях. Например, как утверждает автор термина «технологические зависимости» (зависимости, включающие взаимодействие человека и машины) М. Гриффитс (*Griffiths, 2000*), аддиктивным может стать любое поведение, за которое человек получает продолжительную награду (например, удовольствие), как пассивное (телевидение), так и активное (компьютерные игры) — что возможно и без употребления психоактивных веществ. Такая награда немедленная и краткосрочная (*Griffiths, 2005*), тогда как долгосрочные последствия могут быть негативны.

Существуют также трудности, связанные с особенностями технологий и в первую очередь Интернета. С одной стороны, Интернет открывает человеку новые возможности в привычной деятельности, а с другой стороны, он формирует новый круг деятельностей. Это приводит к двум следствиям. Во-первых, важно разделять (*Griffiths, 2000*) зависимость от технических средств (возможностей, которые предлагает только данное техническое средство) и зависимость, связанную с техническими средствами (технические средства только предлагают новые удобные способы реализации уже существующих форм зависимости, например, сексуальной аддикции). Во-вторых, остается неясным, где проходит граница между патологическими процессами и следованием современному образу жизни. Прогресс сдвигает границы нормы и патологии: широкий круг общения возможен у человека, не выходящего из дома, а то, что считалось импульсивным поведением, расценивается как жизнь на современной скорости.

Высокая частота пользования Интернетом, его исключительная важность для человека — все это может быть не проявлением патологии, а частью современного образа жизни. По данным онлайн-опросов, проведенных Фондом развития Интернет, треть пользователей считает зависимость от Интернета вредной привычкой, треть — серьезной болезнью и почти треть — современным образом жизни, то есть в последнем случае не видит в этом явлении ничего патологического. Потребность в Интернете занимает второе место, превысив по степени важности потребность в материальном благополучии, но уступив потребности в еде.

При этом, если ориентироваться на ответы самих людей (насколько они считают себя зависимыми), 46% следует признать интернет-аддиктами, тогда как по строгим критериям лишь 1% в популяции страдает интернет-зависимостью (*Widyanto, Griffiths, Brunnsden, 2011*). Иными словами, имеет место не только расхождение во мнениях о распространенности этого явления, но и различия в измеряемых феноменах.

Критерии и методы диагностики интернет-зависимости. Наиболее частый подход при диагностике интернет-зависимости — диагностика по аналогии с зависимостью от психоактивных веществ и гэмблингом (на основе критериев международных классификаций, например, *Widyanto, Griffiths, Brunnsden, McMurran, 2008; Young, 1998*). Однако многие исследователи считают его недостаточным. Во-первых, предлагается учитывать как биологические факторы и поведенческие проявления, так и социальные, психологические процессы. Например, в биопсихосоциальной модели М. Гриффитса (*Griffiths, 2000, 2005*) выделяется шесть критериев, которые всегда присутствуют в любой аддикции: значимость (нечто становится самым важным для человека, определяет его чувства, мысли и поведение), изменение настроения (улучшение настроения, которое позволяет отвлечься от неприятных переживаний), толерантность (необходимость все чаще и все дольше делать что-то), симптомы отмены (негативные эмоции и соматические симптомы, когда нечто недостижимо), конфликт (с окружающими и внутриличностный), рецидив (тенденция возвращаться к поведению даже после долгого воздержания).

ния). Во-вторых, «уловить» тонкую границу между нормой и патологией бывает невозможно без учета содержательных особенностей деятельности. Так, онлайн-игра с одной и той же частотой может приносить в жизнь нечто новое (круг общения, интерес), быть важной на определенном этапе жизни и прекратиться, как только изменятся обстоятельства, а может «забирать» из жизни, приводя к нарушениям в социальных отношениях, потере работы и семьи (*Griffiths, 2010*).

В соответствии с этими представлениями, большинство людей не страдают интернет-зависимостью, даже если сами так считают. Речь в этом случае идет о наличии лишь нескольких признаков зависимости или только о частом использовании.

Упомянутые ограничения проявляются и в исследованиях российских авторов (подробнее см. Интернет-зависимость..., 2009). В них достаточно редко представлены данные на уровне популяции. Как правило, не учитывается структура интернет-зависимости, что затрудняет возможность сравнить разные критерии оценки и содержательно описать феномен. Основное внимание психологов чаще направлено на выявление личностных особенностей, стоящих за интернет-зависимостью, тогда как содержательные особенности деятельности в Интернете не изучаются.

В исследовании 2010 г. мы выделили три наиболее характерных признака чрезмерного использования Интернета. Во-первых, симптом отмены (отсутствие доступа в Интернет вызывает отрицательные эмоции или даже физические симптомы — головную боль, бессонницу). Во-вторых, потеря контроля над временем и своим поведением. В-третьих, замена реальности (важность Интернета по сравнению с другими сферами деятельности). Другие упоминаемые в литературе признаки чрезмерного использования Интернета и интернет-аддикции или слишком распространены среди подростков, чтобы считать их патологическими (например, то, что Интернет становится одной из важнейших деятельностей, или улучшение настроения при выходе в Интернет), или говорят о последствиях первых трех (проблемы и конфликты с окружающим миром), или требуют наблюдения за школьником в течение

длительного времени (например, склонность к рецидивам — возобновлению зависимости после долгих периодов воздержания — и толерантность — необходимость проводить в Интернете все больше времени для достижения того же эффекта, что и раньше). Школьникам задавался общий вопрос: «Как часто за последние 12 месяцев с тобой случалось следующее?» Затем предлагались пять утверждений, относящихся к трем ключевым признакам зависимости: замена реальности («Я пренебрегал семьей, друзьями и т.п. из-за того, что проводил время в Интернете»), «Из-за Интернета я не ел и не спал»), потеря контроля («Я безуспешно пытался уменьшить время, проводимое в Интернете», «Я поймал себя на том, что блуждаю по Интернету, даже не испытывая особого интереса») и симптомы отмены («Я чувствовал себя дискомфортно, когда не мог быть в Интернете»). Соответственно, пять «симптомов» чрезмерного использования Интернета группировались в три признака. Надежность–согласованность ответов на пять пунктов была достаточной (альфа Кронбаха — 0,76), что позволило нам говорить о шкале чрезмерного использования Интернета.

Признаки чрезмерного использования Интернета. От 44 до 74% школьников уверенно ответили, что «никогда» или «почти никогда» за последний год не испытывали признаков чрезмерного использования Интернета. От 16 до 32% отметили те или иные проблемы, возникающие в связи с использованием Интернетом, но «не очень часто». Эти две группы опрошенных могут быть в целом рассмотрены как интернет-независимые — и это подавляющее большинство школьников. Группой риска по склонности к зависимости на этом фоне являются те, кто «часто» или «довольно часто» отметил у себя ее признаки (от 9 до 24%), в среднем это каждый шестой из опрошенных школьников.

По каждому пункту-«симптому» чрезмерного использования Интернета среди российских школьников были получены следующие данные (рис. 19).

- *Потеря контроля.* 43% школьников время от времени пытаются безуспешно отрегулировать свое пребывание в Интернете — в первую очередь уменьшить время, которое они там про-



Рис. 19. Частота признаков чрезмерного использования Интернета у российских школьников

водят. Важно, что дети сами видят в этом проблему: практически каждый пятый из всех опрошенных делает это «очень часто» или «довольно часто». Больше половины детей (54%) время от времени «блуждают» по Интернету вообще без особой цели и почти каждый четвертый делает это постоянно.

- *Симптомы отмены.* Больше половины опрошенных детей (52%) в той или иной степени переживают отсутствие Интернета. Причем каждый пятый страдает от этого «часто» или «довольно часто».

- *Симптомы «замены реальности»* проявляются менее часто. Но показатели не могут не тревожить. Так, каждый десятый опрошенный школьник «часто» или «довольно часто» «не спит и не ест из-за Интернета», а каждый шестой время от времени «забывает о еде и питье». Эти цифры свидетельствуют о том, что потребность в Интернете у каждого четвертого школьника начинает конкурировать с базовыми потребностями. Практически такая же картина в предпочтении сетевых контактов реальному окружению: каждый четвертый школьник смог вспомнить случаи,

когда так или иначе пренебрегал семьей, друзьями или школой ради пребывания в сети, из них почти каждый десятый делал это очень часто или достаточно часто.

Полученные результаты дают нам диапазон группы риска по возможной склонности к интернет-зависимости от 10% до 20% опрошенных. По всем показателям, кроме пренебрежения семьей, друзьями и учебой, Россия опережает Европу, особенно страны Западной Европы (рис. 20). Значит ли это, что российские школьники более склонны к интернет-зависимости? На наш взгляд, существуют альтернативные объяснения широкой распространенности чрезмерного использования Интернета в России. В частности, причина может заключаться в том, что в Европе, где давно признан риск интернет-зависимости, ведется постоянная работа по информированию детей и родителей, профилактике и преодолению чрезмерного использования Интернета у детей. В России необходимость такой работы пока только обсуждается, а деятельность детей в Интернете зачастую никто не контролирует (Солдатова, Зотова, 2011а). Л.С. Выготский указывал, что для развития саморегуляции важен этап внешней регуляции со стороны взрослого (Выготский, 2000). В «стихийно» сложившейся жизни российского школьника в Интернете часто неоткуда взять-

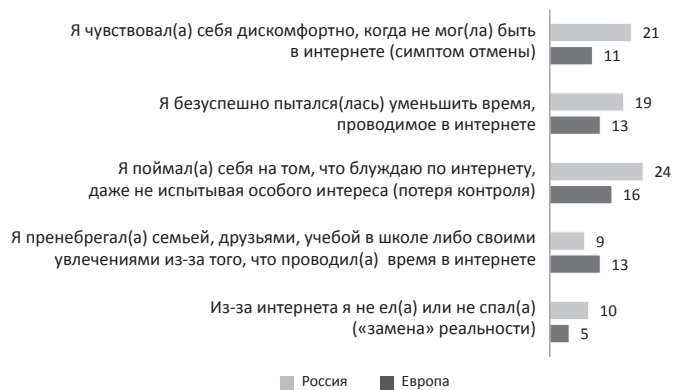


Рис. 20. Сравнение частоты признаков чрезмерного использования Интернета в России и Европе; по каждому признаку учитывались ответы «очень часто» и «довольно часто»

ся навыкам саморегуляции, которые бы позволили контролировать время, проводимое в сети, и уделять достаточно внимания другим сферам. Так формируется устойчивая привычка.

Итак, хотя чрезмерное использование Интернета широко распространено среди российских школьников (10–20%), оно может квалифицироваться по-разному: как склонность к интернет-зависимости или как проявление нового образа жизни и социальной ситуации. Если речь идет о специфических следствиях интересов российских подростков, недостаточности контроля со стороны родителей и т.п., признаков чрезмерного использования Интернета должно быть немного (тогда как при интернет-зависимости все перечислявшиеся признаки являются необходимыми) и они должны быть связаны с возрастными, гендерными и социально-психологическими факторами. В целях проверки этой гипотезы на первом этапе был проведен более детальный анализ ответов по отдельным «симптомам» чрезмерного использования Интернета, а затем исследовалась роль социально-демографических и психологических факторов.

Так, при более дифференцированном анализе результатов, полученных при ответах школьников «часто» или «довольно часто» по трем и более суждений, установлено, что 42,5% детей от-

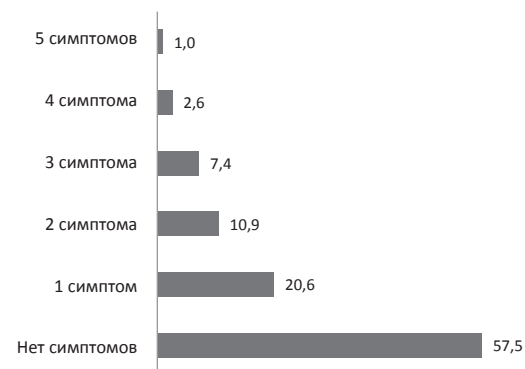


Рис. 21. Количество симптомов чрезмерного использования Интернета у подростков

вечают «довольно часто» или «очень часто» в отношении минимум одного «симптома» интернет-зависимости. Одновременно два «симптома» отмечают уже в два раза меньше школьников. И лишь у каждого десятого ребенка (11% случаев) таких «симптомов» отмечается три и более (рис. 21). Именно дети, попавшие в последнюю группу, могут предположительно рассматриваться, на наш взгляд, как склонные к интернет-зависимости.

Возраст начала пользования Интернетом и риск чрезмерного использования. Ранний возраст начала пользования Интернетом является фактором риска, но не безусловным ($r=0,15$, $p<0,001$): среди тех, кто пользуется Интернетом 2 года и более, склонность к чрезмерному использованию Интернета (три симптома и больше) отмечается у 10%. Но позднее начало пользования Интернетом не спасает от нее: у 7,5% подростков, пользующихся Интернетом недавно, отмечаются те же признаки. В целом данные недавно вступивших в ряды пользователей показывают очень широкий диапазон количества времени, проводимого в сети: от крайне редких выходов до «запойного» пользования.

Частота и длительность пользования как фактор риска чрезмерного использования Интернета. То, сколько времени и как часто подросток проводит в Интернете, связано с риском чрезмерного использования, но, как и в предыдущем случае, связь довольно слабая ($r=0,26$, $p<0,001$). У 12% тех, кто проводит много времени в Интернете, и у 6% тех, кто выходит в сеть ненадолго, отмечается склонность к зависимости. По нашим данным, если подросток проводит в сети мало времени, риск стать зависимым у него действительно ниже, но если много — это еще не говорит об интернет-зависимости. Признаки зависимости могут быть, а могут и отсутствовать.

Взаимосвязь чрезмерного использования Интернета школьниками с их возрастом и полом. По европейским данным, отдельные признаки чрезмерного использования Интернета встречаются чаще в возрасте 11–12 лет (от 23%) и 15–16 лет (до 36%). В российской выборке оно значительно меньше зависит от возраста и характерно для подростков в целом (по критерию χ -квадрат, $p<0,1$). Различия наблюдаются только по одному из симптомов

(«Я поймал себя на том, что блуждаю по Интернету, даже не испытывая особого интереса») — подростки 15–16 лет чаще отмечают у себя этот признак. По другим «симптомам» разница между детьми разных возрастов составляет не больше 6%.

Таблица 1

Чрезмерное использование Интернета в зависимости от пола и возраста подростков (на основе частоты ответов «очень часто» и «довольно часто»)

Признаки	«Симптомы» чрезмерного использования Интернета	Мальчики	Девочки	11–12 лет	13–14 лет	15–16 лет
«Замена» реальности	Из-за Интернета я не ел(а) или не спал(а)	11%	8%	11%	11%	8%
	Я пренебрегал(а) семьей, друзьями, учебой в школе либо своими увлечениями из-за того, что проводил(а) время в Интернете	11%	8%	8%	10%	8%
Потеря контроля	Я поймал(а) себя на том, что блуждаю по Интернету, даже не испытывая особого интереса	23%	24%	19%	21%	31%
	Я безуспешно пытался (лась) уменьшить время, проводимое в Интернете	19%	19%	19%	18%	20%
Симптом отмены	Я чувствовал(а) себя дискомфортно, когда не мог(ла) быть в Интернете	21%	20%	16%	22%	21%

По результатам проведенного нами ранее опроса было установлено, что около 40% взрослых людей считают, что когда говорят об «интернет-зависимости», возникает образ мальчика-подростка или молодого человека, играющего в компьютерные

игры. Этот факт также подтверждают данные исследования С. Котовой, согласно которым мальчики чаще, чем девочки, играют на компьютере, что позволило автору сделать вывод: мальчики в большей степени подвержены риску зависимости, чем девочки (Интернет-зависимость..., 2009). Однако, как было отмечено выше, *частота* пользования Интернетом не всегда связана с *зависимостью*. По нашим данным, мальчики и девочки практически не различаются по частоте признаков чрезмерного использования Интернета (табл. 1). Девочки несколько реже, чем мальчики, пренебрегают семьей и друзьями, а также реже «не едят и не спят из-за Интернета», но эти различия не достигают статистической значимости.

Сравнительный анализ российских и европейских данных показал, что признаки интернет-зависимости встречаются у российских школьников значительно чаще, чем у их европейских сверстников. Если к группе риска по склонности к интернет-зависимости в России можно отнести от 10% до 26% всех опрошенных подростков в возрасте от 11 до 16 лет, то в Европе эти данные представлены в диапазоне от 5% до 16%. Однако полученные результаты позволяют предположить, что речь идет скорее не о патологическом влечении к Интернету и определенных личностных особенностях интернет-зависимых школьников, а об огромном дефиците внимания по отношению к юным пользователям сети со стороны российских педагогов, родителей и специалистов. При самом внимательном отношении к проблеме развития интернет-зависимости необходимо в первую очередь решать вопросы «внешней ситуации»: отсутствия контроля со стороны взрослых и «вседозволенности» в виртуальном пространстве. Это позволит не только сократить группу риска, по нашим оценкам, как минимум в два раза, но и не допустить ее разрастания за счет вовлечения новых пользователей.

Цифровая компетентность подростков, родителей и учителей: структура и диагностика

Один из ключевых факторов, которые следует учитывать, говоря о последствиях столкновения с онлайн-рисками, — цифровая грамотность и, шире, цифровая компетентность — понятия, которые активно разрабатываются в последнее время в исследованиях Интернета (*Gilster, Gilster, 1997; Martin, Madigan, 2006; Ilomäki, Kantosalo, Lakkala, 2011*). Как цифровая компетентность может быть связана с возникновением трудностей при использовании Интернета? Во-первых, само столкновение с трудностями — это проблема, которая часто заставляет человека искать пути ее решения. Если он находит решение — растет и его компетентность и его субъективная уверенность в своих силах. Во-вторых, высокий уровень цифровой компетентности связан с большей активностью в Интернете, большими возможностями, а значит и возрастающими шансами столкнуться с трудностями. В-третьих, люди, которые уверены в своих силах, нередко склонны к большему риску и поэтому чаще сталкиваются с трудностями. Независимо от того, какая из гипотез верна (а скорее всего, существует несколько путей взаимовлияния цифровой компетентности и столкновения с рисками), можно предполагать, что чем выше цифровая компетентность, тем чаще подростки будут сообщать о столкновении с проблемами в Интернете. Кроме того, мы предполагали, что связь будет сильнее с цифровой компетентностью в той сфере, в которой подросток встретился с затруднением: например, у столкнувшихся с информацией о насилии возможно будет выше цифровая компетентность (ЦК) в сфере контента. Некоторые из перечисленных предположений мы собираемся проверить посредством исследования связи различных компонентов цифровой компетентности с вероятностью столкновения российских подростков с теми или иными онлайн-угрозами.

2.1. Психологическая модель цифровой компетентности

Для преодоления сложившейся ситуации в рамках системы образования появились и активно разрабатываются понятия и модели «компьютерной грамотности», «информационной грамотности», «медиаграмотности», «ИКТ-грамотности» (Асмолов, Семенов, Уваров, 2010; Лау, 2006 [Эл. ресурс]; Медийно-информационная грамотность..., 2012; Медиа- и информационная грамотность..., 2013; Структура ИКТ-компетентности..., 2011; Федоров, 2009 и др.).

Термин «цифровая грамотность» был впервые популяризован в 1997 году Полом Гилстером в его книге с одноименным названием (*Gilster, Gilster, 1997*). Он определил цифровую грамотность как способность критически понимать и использовать информацию, получаемую посредством компьютера в различных форматах из широкого диапазона источников. Это определение было конкретизировано Алланом Мартином, который под цифровой грамотностью понимал осознание, установки и способность отдельных лиц надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов; построения систем новых знаний, а также общения с другими людьми с целью конструктивных социальных действий в контексте конкретных жизненных ситуаций (*Martin, Madigan, 2006*)).

Расширение представлений о цифровой грамотности и обращение к понятию цифровой компетентности, активно используемое в последнее время (*Pomäki, Lakkala, Kantosalu, 2011*), объясняются следующими причинами. Во-первых, стремительный рост возможностей, предоставляемых Интернетом, и его популярности в детском и юношеском возрасте делают недостаточным рассмотрение Интернета только как специфической сферы деятельности человека. Сеть для современного человека — это целый мир, по богатству возможностей и деятельности ничуть не уступающий миру «офлайн» и опосредствующий все сферы жизни. Во-вторых, появление цифрового мира, который меняет

деятельность и жизнь человека, подразумевает необходимость исследования и учета происходящих в нем социальных, политических, этических и психологических процессов. Если еще недавно обсуждение виртуальной реальности Интернета как новой уникальной формы существования человека (*Носов, 2000*) звучало оправданно, то сегодня реальность и виртуальность уже не противопоставляются. А ограничения подхода, при котором человек рассматривается просто как пользователь виртуального пространства или специалист, его поддерживающий, становятся все более очевидны. В философии и социологии эта идея получает свое развитие в представлениях о цифровой культуре и цифровом гражданстве (*Mossberger, Tolbert, McNeal, 2007*). В-третьих, переход к понятию цифровой компетентности имеет практические основания, поскольку хорошо согласуется с изменениями в отечественной системе образования и открывает возможность для применения отечественных разработок социальной компетентности (*Солдатова, Асмолов, Макаручук и др., 2006*). В контексте культурно-исторической психологии в широком социальном и психологическом смысле компетентность определяется как «знание в действии», что требует выхода за пределы анализа знаний и умений человека.

Перечисленные основания стали для нас исходными моментами в разработке модели цифровой компетентности. Подробно модель цифровой компетентности изложена в другой нашей работе (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*) — здесь лишь кратко опишем особенности ее структуры и диагностики.

В соответствии с первым положением анализ социальной компетентности должен учитывать сферы и содержание деятельности человека в Интернете и подразумевает предварительную систематизацию тех компетенций, знаний и умений, которые важны для диагностики. В соответствии со вторым положением необходимо включение в структуру цифровой компетентности компонентов мотивации и ответственности в качестве системообразующих звеньев, определяющих ее дальнейшее развитие, а также принятие решений в Интернете в ситуации неопределенности (при отсутствии однозначно «правильных» и «неправильных»

вариантов). В соответствии с последним положением понятие цифровой компетентности рассматривается как составляющая социальной компетентности человека. Помимо этого, основываясь на разработках в русле культурно-исторического подхода, можно предполагать, что цифровая компетентность должна рассматриваться как разделенная с другими людьми и формирующаяся во взаимодействии с ними. Как следствие, важным становится вопрос *о взаимодействии в Интернете и по поводу Интернета подростка с родителями и учителями*. В наиболее простом варианте речь идет о важности диагностики и развития цифровой компетентности не только подростков, но и родителей, и учителей. В более широком смысле, цифровая компетентность окружающих подростка взрослых должна соответствовать тем задачам, которые стоят перед ребенком, его актуальному уровню компетентности и потенциальным возможностям. Психологическая модель цифровой компетентности должна выявлять ее общий уровень и уровень развития отдельных ее компонентов у подростков и взрослых, а также представления и ожидания родителей относительно цифровой компетентности детей.

Под *цифровой компетентностью* мы понимаем основанную на непрерывном овладении компетенциями (включающими знания, умения, мотивацию, ответственность) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности. Иными словами, цифровая компетентность — это не только сумма общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности, — но и установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней, основанное на чувстве ответственности.

Рассмотрение ответственности как компонента цифровой компетентности требует понимания прав и обязанностей «цифрового гражданина» и правил поведения в цифровом мире. Вопросы, связанные с ответственностью, соотносятся также с про-

блемой безопасности современных инфокоммуникационных технологий для детей и подростков.

Глобальный и всеохватывающий характер Интернета способствуют проявлению цифровой компетентности в разных сферах и видах деятельности. Мы выделяем четыре сферы жизнедеятельности человека, в которых в полной мере проявляются возможности и риски интернет-пространства. Это информационная (контентная) среда (создание, поиск, отбор, критическая оценка контента), сфера коммуникации (создание, развитие, поддержание отношений, идентичности, репутации, процессы самопрезентации), сфера потребления (использование Интернета в потребительских целях: заказы, услуги, покупки и др.) и техносфера (владение компьютером и программным обеспечением, обеспечение технической безопасности).

В рамках предложенной модели выделяется четыре вида цифровой компетентности:

- 1) информационная и медиакомпетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации, ее критическим осмыслением и созданием материалов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);
- 2) коммуникативная компетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для онлайн-коммуникации в различных формах (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.);
- 3) техническая компетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать компьютер и соответствующее программное обеспечение для решения различных задач;
- 4) потребительская компетентность: знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью компьютера различные повседневные задачи, предполагающие удовлетворение различных потребностей.

Как и феномен цифровой компетентности в целом, каждая из компетентностей, входящая в его состав, имеет компоненты,

связанные с мотивацией и ответственностью. Мотивационный компонент предполагает формирование осмысленной потребности в цифровой компетентности как основы адекватной цифровой активности, дополняющей жизнедеятельность человека в современную эпоху. Компонент ответственности включает, помимо обозначенных выше, компетенции по онлайн-безопасности: умения и навыки обеспечения безопасности при работе в Интернете с информацией, в процессе онлайн-коммуникаций, при решении различных задач, связанных с потреблением посредством Интернета, а также умения обеспечивать техническую безопасность при осуществлении всех этих действий.

Все перечисленные компоненты цифровой компетентности могут по-разному реализовываться в каждой из четырех сфер. Использование Интернета для общения, поиска, скачивания и создания контента, для решения технических проблем, для покупок и платежей — все это разные возможности и, соответственно, для их реализации необходимы разные ресурсы и компетенции личности. Как «отставание» в цифровом развитии, так и «цифровое мастерство» могут быть как тотальными (во многих сферах деятельности), так и частичными, парциальными (в отдельных областях). Поэтому при исследовании цифровой компетентности важно изучать ее компоненты и сферы, в которых каждый из компонентов может получать специфическое развитие и реализацию.

Сотрудниками факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и Фонда Развития Интернет в 2013 г. была разработана и апробирована скрининговая методика индекса цифровой компетентности (ЦК), позволяющая оценить уровень знаний, умений, мотивации и ответственности в каждой из четырех сфер (работы с контентом, коммуникации, техносфере и потреблении). Были разработаны три формы опросника (для подростков 12–17 лет и для родителей детей этого возраста, а также учителей), которые делились на основной блок (вопросы о знаниях, навыках, мотивации и ответственности) и вспомогательный блок (тестовые задания, относящиеся к разным сферам онлайн-деятельности). С полным списком вопросов можно ознакомиться на сайте Фонда Развития Интернет. Была создана также краткая версия Индекса

са цифровой компетентности. В предложенной психологической модели цифровой компетентности, с одной стороны, впервые эксплицитно учитываются психологические компоненты мотивации и ответственности, что позволяет интегрировать представления о цифровом гражданстве и цифровой культуре. С другой стороны, она описывает структуру и сферы, в которых реализуется компетентность, что обеспечивает возможность дальнейшей операционализации модели.

Обобщая результаты анализа психометрических характеристик индекса, можно сделать следующие выводы:

- Индекс цифровой компетентности достаточно надежен как в выборке подростков, так и в выборке взрослых. Исключение составляет компонент мотивации, неоднородность которого связана, по-видимому, с неоднородностью представлений и ожиданий относительно обучения и развития в Интернете.
- В структуре индекса можно выделить четыре компонента (знания, умения, мотивация и ответственность) и вторичный по отношению к ним индекс цифровой компетентности.

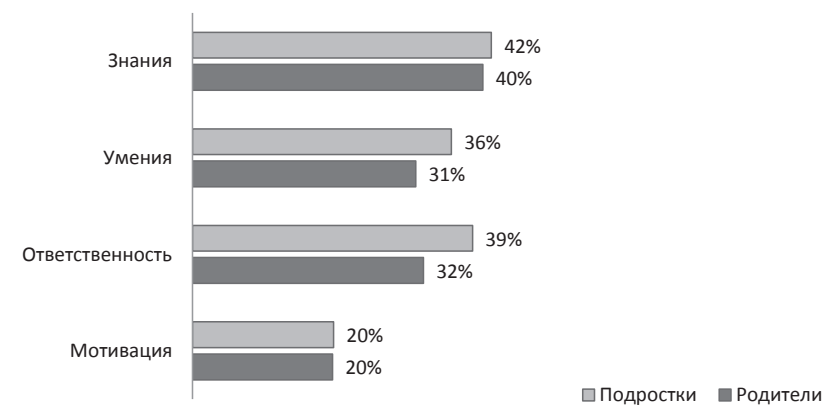


Рис. 22. Компоненты цифровой компетентности у родителей и подростков (%); выборка: подростки 12–17 лет, пользующиеся Интернетом; родители подростков того же возраста

- Как родители и учителя, так и подростки чаще правильно отвечают на тестовые задания об использовании Интернета, если их уровень цифровой компетентности высок; в первую очередь это касается знаний, умений и ответственности, что подтверждает критериальную валидность индекса.

В качестве одного из ключевых результатов исследования выступает оценка индекса ЦК у подростков, родителей и учителей. Общий уровень цифровой компетентности оказался невысоким: 34% от максимально возможного уровня у подростков и 31% — у родителей (рис. 22). Наиболее высока компетентность в сфере знаний, наиболее низка — в сфере мотивации. Результаты по индексу ЦК у учителей будут представлены ниже.

2.2. Цифровая компетентность и онлайн-риски

Рассмотрим, как связаны цифровая компетентность с вероятностью столкновения подростков с различными онлайн-рисками. В целом, по всем оцененным рискам, цифровая компетентность была выше у тех, кто так или иначе с ними чаще встречался (табл. 2). Были получены данные, что у такой группы подростков, по сравнению с остальными, более высокий уровень по следующим компонентам ЦК: знаниям, навыкам и ответственности. Максимальные различия касаются навыков и ответственности, различия в уровне мотивации чаще всего отсутствуют.

Что касается связи сферы, в которой возникла проблема, и сферы, в которых повышена цифровая компетентность, у подростков, столкнувшихся с проблемами, в первую очередь повышена ЦК в сфере потребления. Возможно, что более частое обращение к соответствующей деятельности связано с большим риском (всплывающие окна, посещение разнообразных сайтов). Мы можем также предположить, что столкнувшись с трудностями, подростки справляются с ними и более грамотно пользуются Интернетом, в том числе в целях потребления. В целом как и у родителей, если подросток встречался с трудностями в определенной сфере, именно в ней отмечается максимальное или значи-

тельное повышение ЦК. Наши данные показывают, что столкновение с контентом о насилии связано с повышением ЦК в сферах коммуникации, контента и потребления, с оскорблениями, пропагандой психоактивных веществ, сексуальными изображениями, мошенничеством — с ЦК в сфере потребления, пропагандой самоубийств — с ЦК в сфере коммуникации и технических аспектов, с использованием во вред информации в социальных сетях — с ЦК в сферах контента и потребления, с сексуальными домогательствами, распространением информации без согласия, взломом профиля в социальной сети — с ЦК в сферах коммуникации и потребления, вредоносными программами — с ЦК в сферах коммуникации, потребления и технических аспектов.

В целом подростки, встречающиеся в Интернете с любимыми проблемами, проявляют большую цифровую компетентность по всем компонентам, кроме мотивации (особенно — навыков и ответственности), и особенно явно — в сфере потребления. Усиление цифровой компетентности максимально в той сфере, в которой подросток столкнулся с трудностями. Полученные результаты позволяют объяснить неоднозначность данных о совладающем поведении подростков в Интернете, проявляющемся, в частности, в выборе индивидуализированных копинг-стратегий (*Soldatova, Zotova, 2012*). Создавая новую социальную ситуацию развития, Интернет не только предъявляет требования к своим пользователям, но и определяет условия для преодоления затруднений, связанных с его использованием. В этом смысле с развитием технологий должен меняться и сам подход к определению границ нормального и патологического (*Balter, 2009*): длительное время, проводимое в Интернете, не свидетельствует больше о зависимости, а постоянная смена деятельности («многооконность») — о гиперактивности.

Важно понимать, что пока в обществе активно обсуждается проблема чрезмерной информационной «нагрузки» на молодое поколение, само поколение во многом уже справилось в этой «нагрузкой» и не воспринимает ее как таковую. Ключевой вопрос в этом случае состоит в том, какого рода изменения при этом произошли, какие новообразования возникли, а какие возмож-

ности не были сформированы. Например, в отношении информационной «перегрузки» можно предполагать, что «пострадавшим» звеном является готовность и умение к анализу информации, переводу ее в знание, что приводит к нечувствительности многих молодых людей к разнице между информацией и знаниями (*там же*). В полном соответствии с этими данными, риски и угрозы Интернета не только несут потенциальный вред для здоровья и развития подростка, но и определяют формирование такой особенности новой социальной ситуации развития, когда создается своеобразный вызов знаниям, умениям, деятельности ребенка в Интернете, способам его совладания с трудностями. Многие «учатся» на полученном опыте, становясь более компетентными в цифровом мире. Это не означает, что необходимо принимать и поддерживать опасности Интернета или прекратить борьбу с ними: социальные программы преодоления онлайн-рисков важны не только с этической, социальной, но и с психологической точки зрения, поскольку в отношении ряда рисков «потери» от пассивного наблюдения превышают «приобретения».

Не все подростки могут справиться с полученным опытом; в некоторых случаях опасность для здоровья и развития ребенка слишком велика, а возможности для совладания — слишком малы. Однако полученные данные указывают на «второй» путь помощи, дополняющий путь контроля за рисками: выявление тех факторов, от которых зависит реакция подростка на столкновение с рисками, тяжесть последствий для него — и развитие его возможностей. Вполне вероятно — хотя это предположение требует дальнейших исследований — цифровая компетентность не только является «индикатором» успешного совладания с онлайн-рисками, но и в случае ее развития способствует такому совладанию. Как мы уже упоминали, средний уровень цифровой компетентности у подростков составляет лишь 34% от максимально возможного: иными словами, в большинстве случаев речь идет о низкой или средней компетентности (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Возможно, что высокий ее уровень способствует лучшему совладанию, выполняя своеобразную буферную функцию в отношении рисков и угроз в Интернете — однако, как

Таблица 2

Столкновение подростков с рисками и угрозами в Интернете и цифровая компетентность
(по данным исследования цифровой компетентности, 2013 г.)

Столкновение с рисками и угрозами Интернета	Знания		Навыки		Ответственность		Мотивация		Индекс		ПК в сфере контента		ПК в сфере коммуникации		ПК в сфере технических аспектов		ПК в сфере потребности								
	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался	Не сталкивался	Сталкивался							
Информация, фото или видео с насильем, жестокостью и убийствами	39,5%	45,8%	33,2%	41,9%	36,0%	45,1%	19,2%	20,6%	32,0%	43,4%	32,9%	40,5%	31,1%	36,3%	15,9%	22,3%	-4,48**	-7,00**	-5,66**	-1,32	-6,61**	-5,68**	-6,22**	-4,05**	-5,89**
	40,3%	45,9%	34,2%	42,0%	36,5%	47,2%	19,3%	20,7%	32,6%	44,0%	34,0%	39,9%	31,4%	37,4%	16,1%	24,4%	-4,48**	-5,81**	-6,00**	-1,27	-5,95**	-4,93**	-4,31**	-4,23**	-6,46**
Оскорбления, унижения, преследование, обиды	40,5%	46,4%	34,6%	42,4%	37,3%	46,6%	19,3%	21,4%	32,9%	44,3%	34,2%	40,5%	31,6%	38,3%	16,9%	23,2%	-3,58**	-5,81**	-6,00**	-1,27	-5,95**	-4,93**	-4,31**	-4,23**	-6,46**
Пропанганда наркотиков, алкоголя, табака курения	40,5%	46,4%	34,6%	42,4%	37,3%	46,6%	19,3%	21,4%	32,9%	44,3%	34,2%	40,5%	31,6%	38,3%	16,9%	23,2%	-3,48**	-4,92**	-4,50**	-1,78	-5,39**	-4,68**	-4,20**	-4,38**	-4,85**

Таблица 2 (продолжение)

Столкновение с рисками и угрозами Интернета	Взлом профиля в социальной сети, электронная почта и кража персональных данных	Знания	Навыки	Ответственность	Мотивация	Индекс	ПК в сфере контента	ПК в сфере коммуникации	ПК в сфере технических аспектов	ПК в сфере потребления
Не сталкивался (лась)	Да	39,1%	33,3%	35,6%	19,2%	31,8%	43,8%	32,6%	30,8%	15,1%
		48,1%	43,1%	47,8%	20,9%	40,0%	49,6%	42,5%	38,2%	25,5%
Сталкивался	Нет	-6,01**	-7,43**	-7,33**	-1,58	-8,20**	-5,18**	-7,80**	-5,60**	-8,58**
		38,7%	32,8%	34,7%	18,5%	31,2%	43,6%	32,1%	29,6%	14,5%
Вредоносные программы	Да	46,7%	41,7%	46,5%	21,6%	39,1%	48,6%	41,1%	38,4%	24,2%
		-5,73**	-7,49**	-7,56**	-3,14**	-8,54**	-4,80**	-7,47**	-7,25**	-8,87**
Не сталкивался (лась)	Нет	43,4%	38,7%	42,5%	20,2%	36,2%	47,1%	37,5%	35,4%	20,4%
		35,5%	27,2%	27,2%	17,8%	26,9%	39,7%	28,2%	24,3%	10,2%
Сталкивался	Да	5,03**	9,49**	9,53**	2,12*	9,28**	6,15**	6,74**	8,35**	9,90**

Примечание: указаны средние значения индекса и его компонентов для сталкивавшихся и не сталкивавшихся с каждым из рисков и значения t-критерия Стьюдента; * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

показывают наши данные, функция эта заключается не в снижении вероятности встретиться с чем-то опасным, а в обеспечении возможности справиться и научиться на основе полученного опыта.

2.3. Цифровая компетентность российских учителей¹

Хотя школа не занимает лидирующие позиции в обучении подростков цифровой компетентности, ее роль по решению этой задачи с 2010 по 2013 г. возросла. Об этом свидетельствуют следующие цифры: в 2013 г. в среднем 14% подростков (а это каждый седьмой) отметили, что пользоваться Интернетом их научили в школе. Причем такой рост оказался особенно выражен у младших подростков. Уже в 2010 г. подростки отвечали, что учителя активно помогают им при возникновении трудностей — в 49% случаев кто-либо из учителей участвовал в деятельности ребенка в Интернете, а в 40% случаев кто-либо из учителей активно помогал обеспечить безопасное пользование Интернетом (табл. 3). Чаще всего (30%) речь идет о создании правил пользования Интернетом в школе. Все остальные способы крайне редки — не более чем в четверти случаев российские учителя объясняют что-либо об Интернете, дают советы, обсуждают с ребенком проблемы, возникающие в Интернете. Наконец, крайне редко учителя действительно помогали с реальными трудностями (7%).

Потенциальные возможности школы и учителей в профилактике и совладании с онлайн-рисками трудно переоценить. Неудивительно, что именно на школу возлагают особые надежды родители как на источник информации о безопасности в Интернете. В этом смысле школа входит к «тройку» самых предпочитаемых источников информации наряду со СМИ и специализированными веб-сайтами. Однако по данным исследования «Дети России онлайн», 2010 г., лишь один родитель из десяти отвечал, что получает желаемое от школы и учителей.

¹ Раздел подготовлен совместно с Шляпниковым В.Н.

Таблица 3

Участие учителей в деятельности ребенка в Интернете:
ответы детей
 (по данным исследования «Дети России Онлайн», 2010 г.)

	Мальчики 9–12 лет	Девочки 9–12 лет	Мальчики 13–16 лет	Девочки 13–16 лет	Россия	Европа
Помогал тебе, когда у тебя были трудности с тем, чтобы сделать или найти что-либо в Интернете	12%	19%	17%	26%	19%	58%
Объяснял тебе, почему некоторые веб-сайты могут быть хорошими или плохими	18%	22%	21%	24%	21%	58%
Давал тебе советы о том, как безопасно пользоваться Интернетом	18%	22%	27%	27%	24%	58%
Давал тебе советы о том, как вести себя по отношению к другим людям онлайн / в сети	12%	14%	14%	14%	14%	48%
Помогал тебе в прошлом, когда что-то расстраивало тебя в Интернете	7%	7%	5%	9%	7%	24%
В общих чертах разговаривал с тобой о том, что тебе следует делать, если кто-нибудь будет беспокоить тебя в Интернете	13%	16%	12%	16%	14%	40%
Одна или несколько форм активного участия в обеспечении безопасности в Интернете	33%	40%	40%	44%	40%	73%
Говорил с тобой о том, что ты делаешь в Интернете	18%	19%	17%	19%	19%	53%
Создавал правила, что ты можешь делать в Интернете в школе	18%	27%	35%	38%	30%	62%
Одна или несколько форм участия в деятельности ребенка в Интернете в целом	38%	48%	51%	56%	49%	81%

Примечание. Выборка: все дети, пользующиеся Интернетом.

Важную роль в формировании цифровой компетентности учащихся играет техническое оснащение учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях, обеспечивающее равный доступ к ИКТ для всех школьников. В то же время анализ данных исследования Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) по результатам тестов PISA-2012 показал, что оснащение школ компьютерами не коррелирует напрямую с уровнем компетентности учащихся. Например, высокий процент учеников в школах, использующих компьютеры для обучения, не связан с высокими результатами тестов по математической грамотности. Так, в школах Шанхая и Южной Кореи процент учеников в школах, использующих компьютеры для обучения, соответственно — 38% и 42%, а тестовые результаты математической грамотности — 613 и 554. В то время как в Австралии, Норвегии и России оснащенность компьютерами в школах намного выше — 94%, 92% и 80% соответственно, а результаты по математике — 504, 489 и 482 (OECD. PISA Results in focus, 2012 [Эл. ресурс]).

Сегодня, благодаря внедрению Интернета в среднее образование, начатому в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» (2006 г.), в российских школах не только есть компьютеры, но практически все школы имеют подключение к Интернету. Однако скорость подключения очень разная, где-то широкополосный Интернет, а где-то в сельских школах и школах небольших городов до сих пор хрипят модемы и стоят спутниковые тарелки, а это значит, что изображение, которое учитель хотел бы показать на уроке информатики, скачивается минут двадцать — половину урока. Другими словами, не все школы страны соответствуют критериям цифрового равенства. В 1997 г. Программой развития ООН цифровое равенство было введено как новое измерение бедности и предполагает равные возможности широких слоев населения в доступе к социальным и экономическим выгодам от использования Интернета и цифровых устройств. Есть надежда на программу Минкомсвязи по устранению цифрового неравенства между жителями городского и сельского населения страны, которая предположительно будет идти до 2024 года и воз-

можно охватит в том числе и сельские школы России. В число трех основных условий цифрового равенства, помимо цифровых возможностей (доступ к Интернету и цифровым технологиям) и цифровой инклюзии (активное участие в жизни информационного общества всех слоев и категорий населения, например, сельское население, дети с особыми потребностями и др.), включена также и цифровая компетентность (равные возможности в обучении использованию ИКТ) (Распоряжение Правительства РФ о Государственной программе РФ «Информационное общество (2011–2020 годы)» от 20.10.2010 г. № 1815-р).

Последний критерий сам по себе играет очень важную роль, но, возможно, он является также следствием двух первых. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами один из основных метапредметных результатов освоения программ основного общего образования — формирование умений «...активного использования речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач» (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2002, с. 7). Эффективность использования ИКТ в учебно-образовательном процессе предполагает высокий уровень цифровой компетентности у всех участников образовательного процесса. Выше мы уже констатировали, что уровень цифровой компетентности российских школьников на сегодняшний день невелик. Иными словами, информатизация образования (компьютеры плюс Интернет) — это обязательное, но недостаточное условие формирования цифровой компетентности учащихся. Ее уровень безусловно зависит от цифровой компетентности педагогов. Данные социологических исследований свидетельствуют, что уровень ЦК преподавателей в значительной мере коррелирует с уровнем цифровой компетентности их учеников «на выходе» (Johnson, Adams Becker, Estrada et al., 2014 [Эл. ресурс]). Формирование цифровой компетентности педагога — путь к формированию цифровой компетентности учеников.

Хотя 75% российских школьников признались, что научились пользоваться Интернетом сами, каждый пятый из них хотел

бы освоить на классных занятиях специальную обучающую программу по онлайн-грамотности (Солдатова, Рассказова, 2014б). Большие надежды в обучении онлайн-грамотности, особенно в вопросах безопасности, возлагают на педагогов, как было показано выше, и родители.

Готовы ли педагоги делать эту работу, обладают ли они сами знаниями и навыками, достаточными для того, чтобы не только на равных общаться с продвинутыми в области Интернета учениками, но и обучать их цифровым технологиям и безопасному использованию сети? Для того чтобы получить ответ на этот вопрос, было проведено исследование, целью которого было изучить особенности и уровень цифровой компетентности педагогических работников разных категорий российских образовательных организаций.

2.3.1. Цифровая компетентность российских учителей: результаты исследования

В исследовании приняли участие 450 работников системы общего образования из 6 регионов Российской Федерации (Москва, Московской области, Республики Татарстан, Ульяновской, Новосибирской и Калужской областей), проходивших обучение по программе «Интернет: возможности, безопасность, компетентность» на базе ФГАУ «Федеральный институт развития»; 85% респондентов составили женщины, 15% — мужчины. Возрастной состав выборки: респонденты моложе 25 лет — 12%, от 26 до 40 лет — 38%, от 41 до 55 лет — 45%, старше 55 лет — 5%. В целом распределение выборки по возрасту и полу соответствовало статистическим данным по численности педагогов в стране на период исследования, однако количество учителей пенсионного возраста в нашей выборке было в два раза меньше (Агранович, Зайцева, Ермачкова, 2015 [Эл. ресурс]). Большинство опрошенных нами учителей (85%) имели высшее образование, около 10% — среднее профессиональное или неоконченное высшее. Более трети опрошенных были учителями информатики (140 человек), примерно столько же — учителями-предметниками (145 человек), осталь-

ные респонденты — это методисты, заместители директора по учебно-воспитательной работе, педагоги-психологи и другие категории педагогических кадров (112 чел).

Для сравнительного анализа здесь будут использованы результаты Всероссийского исследования цифровой компетентности (2013 г.) у школьников 12–17 лет (1203 человек) и родителей школьников этого возраста (1209 человек).

По результатам исследования цифровой компетентности, российские учителя — активные и уверенные пользователи Интернета: по целому ряду показателей они значимо опережают как своих учеников, так и их родителей (табл. 4). Еще в 2013 г. 95% учителей ежедневно пользовались Интернетом, тогда как в 2016 г., по данным Всемирного банка, в среднем по стране Интернетом пользовалось (хотя бы один раз за 12 месяцев) около 76% россиян (Individuals using..., 2015).

В современной школе бок о бок учатся и трудятся представители четырех поколений. Педагоги, преподающие сегодня в школе, в основном относятся к поколениям «Беби-бумеров», поколениям X и Y. Количество представителей поколения «Беби-бумеров» или последнего советского поколения (54–74 года) постепенно уменьшается в педагогическом составе российской школы и, по данным 2014 г., составляло около 15%. Их социализация пришлась на время, которое можно обозначить как зарю компьютерной и космической эры. Среди основных высокотехнологических знаковых событий, которые имеют отношение к нашей теме, можно выделить: запуск первого спутника (1957 г.), появление сети ARPANET — предшественницы Интернета. В 1985 г. в школах начали преподавать основы информатики и вычислительной техники. Поколение X (53–33 года) составляет большую часть школьных учителей — примерно 74%. Их социализация совпала с началом эры Интернета. В 1989 г. Тимом Бернерс Ли была создана концепция всемирной паутины, в 1990 г. в СССР появился первый национальный домен — .SU, в 1991 г. — первый в мире веб-сайт. И Интернет начал завоевывать мир: 1994 г. — домен .RU — развитие Рунета, 1998 г. — поисковая система Google, 2001 г. — первый смартфон, 2004 г. — социальная сеть Facebook, 2006 г. — социальная сеть «ВКонтакте»,

Таблица 4

Результаты сравнения частот ответов на вопросы анкеты в группах учителей, родителей и подростков (%) (критерий χ^2)

Варианты ответов	Учителя (450 чел)	Родители (1209 чел)	Подростки (1203 чел)	χ^2	df	p
Вопрос: Как часто вы используете Интернет?						
Каждый или почти каждый день	95,50	53,00	88,60	597,61	14,00	0,00
1–2 раза в неделю	3,20	22,20	9,50			
1–2 раза в месяц	0,70	5,20	1,10			
Реже, чем раз в месяц	0,00	2,70	0,80			
Не пользуюсь Интернетом	0,20	16,60	0,00			
Другое	0,20	0,00	0,00			
Загрудняюсь ответить	0,00	0,20	0,10			
Нет ответа	0,20	0,00	0,00			
Вопрос: Сколько времени в среднем вы проводите в Интернете в будние дни?						
Меньше часа	8,10	32,90	9,80	472,83	14	0
1–3 часа	34,20	45,40	48,30			
3–5 часов	20,90	12,30	27,90			
5–8 часов	18,90	5,20	9,00			

Таблица 4 (продолжение)

Варианты ответов	Учителя (450 чел)	Родители (1209 чел)	Подростки (1203 чел)	χ^2	df	p
8–12 часов	12,20	2,50	1,90			
«Я живу в Интернете»	4,50	0,30	2,60			
Другое	0,50	0,00	0,00			
Затрудняюсь ответить	0,70	1,40	0,50			
Вопрос: Сколько времени в среднем вы проводите в Интернете в выходные дни?						
Меньше часа	18,20	27,70	7,20			
1–3 часа	42,10	47,70	36,40			
3–5 часов	22,70	16,40	30,50			
5–8 часов	7,70	3,90	16,60			
8–12 часов	3,60	1,20	5,60	363,843	14	0
«Я живу в Интернете»	4,70	1,00	3,20			
Другое	0,50	0,00	0,00			
Затрудняюсь ответить	0,50	2,20	0,60			
Вопрос: Какие устройства вы используете для выхода в Интернет? (возможно несколько вариантов ответа)						
Свой компьютер или ноутбук	78,70	52,20	63,10	93,666	2	0

Таблица 4 (продолжение)

Варианты ответов	Учителя (450 чел)	Родители (1209 чел)	Подростки (1203 чел)	χ^2	df	p
Семейный компьютер или ноутбук	36,10	52,70	39,10	53,722	2	0
Компьютер на работе	76,20	20,80	37,80	403,502	1	0
Мобильный телефон	27,10	12,80	30,70	102,554	2	0
Смартфон	18,80	5,30	13,60	68,228	2	0
Планшетный компьютер	23,80	5,40	11,50	105,294	2	0
Игровая приставка	0,40	0,40	1,60	9,665	2	0,008
Телевизор	6,10	0,90	2,10	37,143	2	0
Общественный компьютер	7,60	0,80	4,60	46,315	2	0
Затрудняюсь ответить	0,20	0,00	0,00	4,955	2	0,084
Вопрос: С какой целью вы чаще всего используете Интернет? (возможно несколько вариантов ответа)						
Поиск разнообразной интересной информации, фото, видео, музыки, новостей	75,10	69,40	75,40	6,733	2	0,035
Чтение новостных лент (в том числе в социальных сетях)	50,40	38,40	26,80	129,574	2	0
Поиск новых друзей в социальных сетях	21,90	3,60	40,50	247,556	2	0
Общение в Интернете всеми возможными способами	27,80	23,00	41,40	71,014	2	0

Таблица 4 (продолжение)

Варианты ответов	Учителя (450 чел)	Родители (1209 чел)	Подростки (1203 чел)	χ^2	df	p
Скачивание бесплатно всего, что можно скачать, в том числе и без разрешения	13,90	13,20	24,50	51,171	2	0
Критика, споры, издевательства в комментариях	2,70	1,30	4,60	12,759	2	0,002
Поиск информации для учебы (работы)	36,40	85,00	49,30	294,669	2	0
Пользование образовательными порталами, онлайн-курсами	9,10	54,40	7,30	591,514	2	0
Создание сайтов, программ, приложений	3,30	22,40	4,70	190,839	2	0
Поиск возможности заработать	7,20	2,90	2,70	29,008	2	0
Онлайн-игры и мобильные игры	12,30	6,00	32,60	207,009	2	0
Общение с другими людьми в онлайн-играх и виртуальных мирах	7,00	2,70	13,70	57,229	2	0
Поиск информации о новинках в интернет-магазинах, выгодных предложениях, акциях	9,30	10,70	4,00	33,743	2	0
Заказ и покупки разных товаров	16,20	19,60	3,70	124,801	2	0
Создание и размещение своего контента (видео, фото, аудио, свой блог)	2,60	8,50	4,70	25,048	2	0
Не знаю/Затрудняюсь ответить	0,80	0,40	0,30	2,285	2	0,319

2010 г. — домен.РФ. О поколении Y мы подробнее писали выше, а что касается школьных учителей, то их число в школах быстро увеличивается: если, по данным 2012 г., педагогов-«игреков» было всего 5%, то уже в 2014 г. их число возросло до 11%.

Педагоги проводят в Сети больше времени, чем многие другие категории россиян (рис. 23). В будние дни по показателям пользовательской активности они опережают даже подростков — одних из основных любителей Интернета в стране. Более половины учителей проводят в Сети не менее трех часов в день, а примерно четверть из них — 5–8 часов. Чаще всего для этого они используют персональные и рабочие компьютеры, ноутбуки (80%). Вместе с тем педагоги достаточно активно применяют другие цифровые устройства. Например, каждый четвертый — планшет (это в два раза чаще и учеников, и их родителей). Педагоги, так же как и подростки, — активные пользователи мобильного Интернета, примерно половина из них выходит в Сеть с мобильных телефонов или смартфонов (46%).

Учителя, ученики и родители по-разному используют возможности Интернета. Подавляющему большинству педагогов Интернет нужен для работы и/или учебы (85%). Таких респондентов среди педагогов более чем в два раза больше, чем среди подростков и их родителей. Также педагоги в пять раз чаще, чем

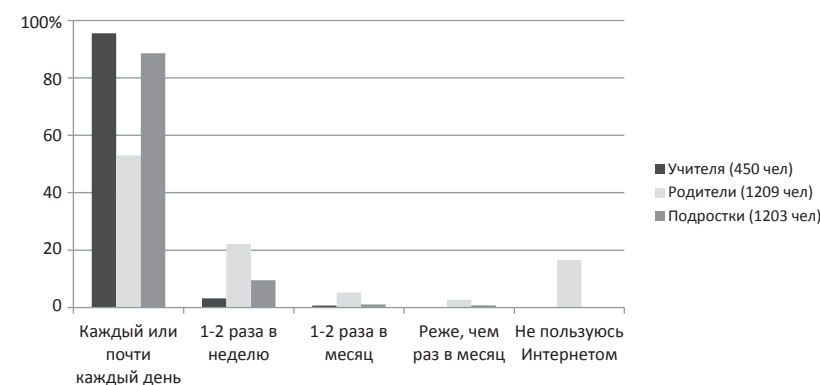


Рис. 23. Частота ответов на вопрос «Как часто вы пользуетесь Интернетом» в группах учителей, родителей и подростков (%)

респонденты из других групп, посещают образовательные порталы (55%). Примерно четверть учителей умеют создавать свои собственные сайты, программы и приложения, тогда как среди учеников и родителей на это способны менее 5% респондентов. Примерно каждый десятый педагог отметил, что создает и размещает в Интернете свой собственный контент, а это в два раза чаще, чем подростки и их родители. Учителя активнее используют возможности Интернета в сфере потребления: каждый пятый совершает покупки в Сети, каждый десятый ищет информацию о товарах и услугах. По этим показателям они также почти в два раза опережают респондентов из других групп. Учителя читают в Интернете новостные ленты, ищут развлекательный контент, но делают они это реже, чем подростки и родители. При этом педагоги уступают своим ученикам в использовании возможностей Интернета для общения: лишь четверть из них выбрали соответствующие варианты ответов.

Обратимся к анализу индексов цифровой компетентности подростков, родителей и учителей. Учителя значимо превосходят школьников и их родителей как по общему индексу цифровой компетентности (38%), так и по отдельным его компонентам (табл. 5). Однако эти различия не так выразительны, как это можно было ожидать. Профиль цифровой компетентности у учителей мало отличается от других групп. Наиболее высокие показатели получены по шкале «знания» (48%), затем идут «ответственность» (42%) и «навыки» (38%), а самые низкие показатели наблюдаются по шкале «мотивация» (23%). Низкий уровень мотивации может быть связан с высокими показателями по шкале «знания»: если респондент отмечает, что уже знает о тех или иных возможностях, он может считать, что ему не нужно повышать свою компетентность в этой области.

Как видно из таблицы 5, наиболее высокие индексы цифровой компетентности у педагогов, так же как и в других группах, наблюдаются в сфере работы с контентом (46%): здесь учителя значимо превосходят родителей (38%) и находятся примерно на одном уровне с подростками (44%). Также учителя превосходят и школьников, и родителей в технических вопросах (учителя —

42%, родители — 36%, подростки — 30%) и онлайн-потреблении (учителя — 39%, родители — 30%, подростки — 20%), но уступают школьникам в сфере коммуникации (учителя — 26%, школьники — 30%).

Таблица 5

Результаты сравнения субшкал Индекса цифровой компетентности в группах учителей, родителей и подростков (критерий χ^2)

Показатель	Учителя (450 чел.)		Родители (1209 чел.)		Подростки (1203 чел.)		Однофакторный дисперсионный анализ			
	M	SD	M	SD	M	SD	Df	Mean Square	F	p
Индекс цифровой компетентности	38,22	16,67	31,14	16,24	32,26	15,13	2	8028,21	32,03	0,00
Знания	47,99	29,47	40,44	26,79	41,57	22,99	2	9310,68	14,13	0,00
Мотивация	22,93	17,41	19,50	17,10	19,68	16,41	2	2039,60	7,19	0,00
Ответственность	43,93	28,78	32,17	26,38	39,12	26,66	2	25033,62	34,53	0,00
Навыки	38,03	19,22	32,43	19,67	28,61	17,80	2	14714,36	41,74	0,00
Информация	46,47	18,59	37,82	19,34	44,69	17,25	2	17360,33	51,81	0,00
Технологии	42,47	19,65	35,82	19,42	29,26	19,54	2	30595,80	80,38	0,00
Потребление	39,84	21,47	29,75	20,68	19,48	16,90	2	74157,11	200,73	0,00
Коммуникация	25,95	17,60	23,39	17,71	29,66	18,23	2	10782,92	33,56	0,00

В ходе исследования была обнаружена значимая связь между возрастом и уровнем цифровой компетентности респондентов (табл. 5). Наиболее высокие показатели индекса отмечены в группах молодых учителей в возрасте до 29 лет (ИЦК — 48%), принадлежащих, согласно поколенческой теории Н. Хоува и У. Штрауса, к цифровому поколению Y, а наиболее низкие — у учителей в возрасте старше 50 лет (ИЦК — 31%), принадлежащих поко-

лению «Беби-бумеров» (Howe, Strauss, 1991). Примечательно, что возрастные различия наблюдаются только по шкалам «знания», «навыки» и «ответственность», а вот мотивация у всех возрастных групп находится примерно на одном уровне. Аналогичная закономерность прослеживается и в различных сферах цифровой компетентности. Наиболее высокие показатели ЦК — в группе моложе 25 лет, а самые низкие — в группе старше 50 лет. Отметим, что по уровню коммуникативной онлайн-компетентности молодые учителя превосходят подростков (38%), опережающих всех взрослых по данному компоненту.

Поскольку среди учителей представители поколения Y составили пятую часть, а среди родителей подростков в нашей выборке их не оказалось, возможно, это одна из причин, по которой показатели цифровой компетентности выше в группе учителей. Помимо возраста, цифровая грамотность связана также с образованием: чем выше уровень образования респондента, тем выше показатели цифровой компетентности (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Отметим, что в среднем группы родителей и учителей значимо различаются по образовательному уровню. В соответствии с нашей выборкой в группе учителей 86% респондентов имеют высшее образование, а в группе родителей —

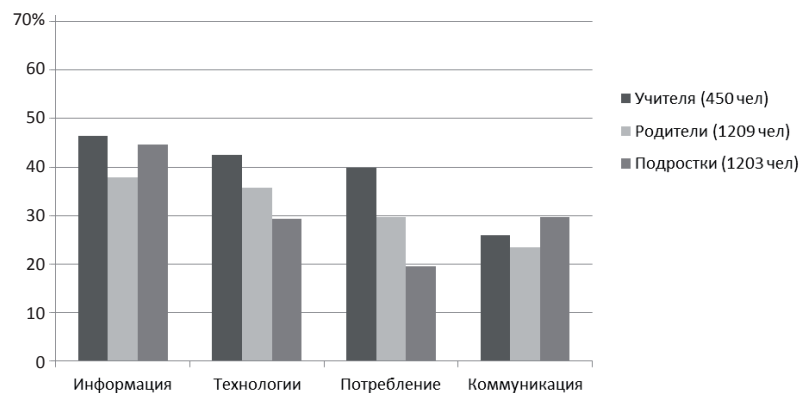


Рис. 24. Средние значения субшкал Индекса цифровой компетентности учителей, родителей и школьников (сферы деятельности) (%)

только 45%. Это различие может быть еще одной причиной, по которой учителя превосходят родителей по уровню цифровой компетентности.

Таблица 6

Результаты сравнения субшкал Индекса цифровой компетентности в группах педагогических работников разных категорий (критерий χ^2)

Показатели	Учителя информатики (140 чел.)		Учителя предметники (145 чел.)		Другие категории (112 чел.)		Однофакторный дисперсионный анализ			
	M	SD	M	SD	M	SD	df	Mean Square	F	p
Индекс цифровой компетентности	43,99	15,68	34,72	16,16	34,09	15,57	2	3497,75	14,18	0,00
Знания	58,66	29,99	43,78	26,57	40,35	25,53	2	11422,64	14,69	0,00
Мотивация	20,99	17,25	23,64	16,99	25,80	17,64	2	727,21	2,41	0,09
Ответственность	52,43	28,25	35,35	24,46	35,72	28,61	2	10577,59	13,63	0,00
Навыки	43,20	20,01	37,36	19,46	34,39	17,54	2	2482,35	6,86	0,00
Информация	51,78	18,39	44,59	18,52	42,60	18,61	2	2842,31	8,31	0,00
Технологии	48,63	19,05	40,38	19,57	36,20	18,60	2	4946,08	13,76	0,00
Потребление	45,54	20,95	37,78	21,07	35,47	19,54	2	3397,52	8,13	0,00
Коммуникация	30,94	17,93	22,02	17,13	23,95	15,73	2	2175,36	7,52	0,00

Таким образом, отметим, что учителя компетентнее своих учеников в целом, и особенно в сфере работы с информацией и владения техническими аспектами использования Интернета. Среди главных причин такого результата вовсе не возраст как

основа опыта и знаний. Цифровая компетентность учителей повышается по иным причинам: во-первых, за счет постоянного использования ИКТ в профессиональной деятельности; во-вторых, полученные показатели цифровой компетентности в группе учителей могут быть обусловлены высоким образовательным уровнем и наличием в выборке молодых специалистов — представителей собственно цифрового поколения; в-третьих, зачастую педагоги общаются с подростками больше, чем родители, поэтому им приходится «тянуться» за своими учениками. Лидируют в освоении ИКТ учителя информатики.

В связи с тем, что в исследовании участвовали различные группы работников средней школы, сравнивались индексы цифровой компетентности у трех групп респондентов: а) учителей информатики, деятельность которых напрямую связана с информационно-коммуникационными технологиями; б) учителей-предметников, которые, согласно новым стандартам, должны активно использовать информационно-коммуникационные технологии в своей работе; в) других категорий работников, занимающихся организацией и сопровождением учебно-воспитательного процесса (администрация, социальные педагоги, педагоги-психологи). Как и можно было ожидать, наиболее высокие показатели индекса цифровой компетентности зафиксированы у учителей информатики (44%), тогда как у учителей-предметников и других категорий работников этот показатель находится примерно на том же уровне, что и у школьников, и составляет 34–35% (табл. 6; рис. 25).

Учителя информатики значительно опережают своих коллег по знаниям, навыкам и ответственности, а по мотивации разные группы работников практически не различаются между собой. То же самое отмечается и в различных сферах цифровой компетентности: здесь учителя информатики значительно превосходят работников других категорий. Наиболее компетентны они в работе с информацией (52%), техносфере (49%) и потреблении (45%). Следует отметить, что по уровню компетентности в сфере онлайн-коммуникации учителя информатики находятся примерно на одном уровне со школьниками (31%).

Полученный результат отчасти был ожидаемым, поскольку из всех предметов школьной программы именно информатика имеет наибольшее отношение к Интернету. Вместе с тем от учителей информатики как от профессионалов, чья деятельность непосредственно связана с информационными технологиями, можно было ожидать и более высоких результатов. Однако даже у них общий индекс цифровой компетентности не дотягивает до 50%. Вероятно, это связано с тем, что информатика и «интернетоведение» — все же разные, хотя и связанные между собой сферы знания. Не следует забывать о том, что в 1985 г., когда предмет «Информатика» впервые появился в советских школах, Интернета в том виде, в каком мы его знаем сейчас, просто не существовало. Лишь в начале 2000-х гг. в учебных программах стали появляться темы, посвященные информационно-коммуникационным технологиям (Гурылев, 2012).

Даже в современных тематических учебных планах по информатике Интернету и другим средствам электронной коммуникации отводится лишь один раздел, наряду с темами, посвященными таким приложениям, как Word, Excel, Access и PowerPoint. Чаще всего школьный учитель информатики — это в первую

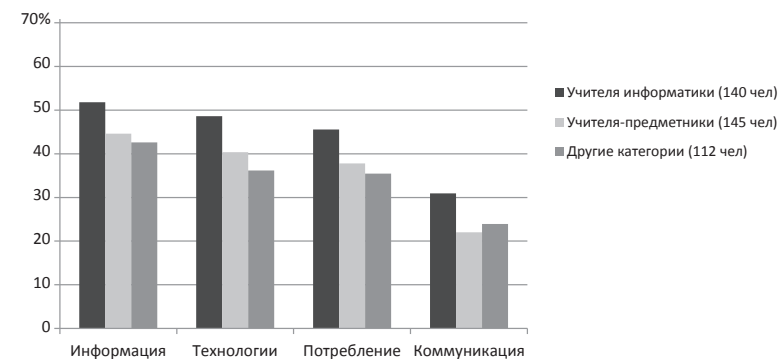


Рис. 25. Средние значения субшкал Индекса цифровой компетентности работников образования различных категорий (сферы деятельности) (%)

очередь математик или программист и только потом специалист в IT-сфере. Если на заре эры Интернета такое распределение ролей было вполне нормальным, то сегодня IT-отрасль стала самостоятельной сферой знаний и практики, в которой ежегодно возникает более 100 новых видов профессиональной деятельности. Сегодня, когда в школьном образовании на уровне государственной образовательной политики в России признана важнейшая роль ИКТ, его интеграция в предметно-развивающую и образовательную школьную среду должна сопровождаться от начальной до старшей школы непрерывным обучением детей эффективному и безопасному использованию ИКТ и в первую очередь Интернета, который уже стал незаменимым источником информации и активно завоевывает позиции универсального средства для общения (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2002).

Хотя учителя информатики и опережают своих коллег по уровню цифровой компетентности, это не означает, что только они должны отвечать за интернет-просвещение своих учеников. Сегодня многие исследователи сходятся во мнении, что современных детей нужно учить не только тому как пользоваться конкретными технологиями и приложениями, но и универсальным компетенциям, позволяющим использовать ИКТ для решения широкого круга задач.

Таким образом, рассматривая современных учителей в контексте использования ИКТ, обозначим основные характеристики их обобщенного портрета: это активные, уверенные пользователи, использующие как широкополосный, так и мобильный доступ к Интернету и ежедневно проводящие в Сети по 3–5 часов. По этим показателям педагоги не только не уступают, но местами даже опережают своих учеников и тем более их родителей. Основные различия между учителями и учениками наблюдаются по содержанию онлайн-деятельности: учителя активнее используют возможности Интернета для работы — поиска полезной информации и создания собственного контента, а ученики — для общения и развлечений. Учителя, по сравнению с учениками

и их родителями, демонстрируют более высокий уровень цифровой компетентности, особенно в сферах работы с информацией и владения техническими аспектами использования Интернета.

Цифровая компетентность учителей повышается, во-первых, за счет постоянного использования ИКТ в профессиональной деятельности. Во-вторых, учителя в среднем имеют более высокий образовательный уровень, чем представители исследуемой нами группы родителей. В-третьих, цифровая компетентность учителей повышается за счет наличия в выборке учителей информатики, а также молодых специалистов — представителей «цифрового поколения». В-четвертых, это также результат более интенсивного общения с подростками, побуждающего педагогов «тянуться» за своими учениками.

Учителя информатики значимо опережают своих коллег по уровню цифровой компетентности, что вносит значительный вклад в уровень цифровой компетентности по выборке учителей в целом. Тем не менее это не означает, что только они должны отвечать за интернет-просвещение своих учеников. Заниматься этим необходимо всем участникам учебно-воспитательного процесса: классным руководителям, учителям-предметникам, педагогам-психологам, социальным педагогам. А учителя информатики в соответствии со своим статусом и уровнем знаний и навыков могут играть ключевую роль в повышении цифровой компетентности своих коллег.

Вернемся к вопросу, который мы задали в начале данного раздела: готовы ли современные учителя стать для своих учеников проводниками в мир Интернета? Результаты проведенного исследования не позволяют нам дать однозначный ответ на данный вопрос. С одной стороны, у учителей есть все основания, чтобы принять на себя эту новую роль. По целому ряду показателей «цифровой разрыв» между учителями и учениками существенно меньше, чем между родителями и детьми. Сравнивая полученные данные с результатами наших исследований 2008–2009 гг., следует отметить, что за пять лет количество учителей, пользующихся Интернетом ежедневно, возросло

почти в два раза, с 56% до 95% (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011). Удвоилось и время, которое учителя проводят в Сети, а также среди них стало больше уверенных пользователей Интернета. Если на вопрос: «Насколько уверенно вы чувствуете себя в Интернете?» в 2008 г. лишь шестая часть отвечала: «довольно уверенно» или «очень уверенно» (16%), то в 2013 г. уверенными пользователями себя назвали более 75% учителей. При этом, если у подростков уверенность иллюзорна, она не отражает реальный уровень владения ИКТ, то у учителей, как показывают результаты анализа, за уверенностью стоят реальные ИКТ-компетенции (Солдатова, Рассказова, 2015). При этом, несмотря на значительные количественные изменения в онлайн-активности учителей, ее содержательные характеристики остались прежними: учителя также используют Интернет в первую очередь для работы.

Безусловно, важную роль в «цифровом рывке» учителей сыграла информатизация российского образования, благодаря которой учителя получили компьютеры с выходом в Интернет. Перед ними были поставлены новые профессиональные задачи внедрения ИКТ в учебно-воспитательный процесс, появились новые образовательные онлайн-ресурсы, облегчающие работу педагога. Вместе с этим в условиях интенсивной информатизации образования российские педагоги оказались буквально брошенными на произвол судьбы, не получив необходимой учебно-методической поддержки по вопросам внедрения ИКТ в учебно-воспитательный процесс. Подавляющее большинство опрошенных нами педагогов отметили, что научились пользоваться Интернетом самостоятельно (82,5%), и лишь четверть из них в дополнение к самообразованию посещали специальные курсы. В такой ситуации сегодня остро встает вопрос о необходимости повышения уровня цифровой компетентности учителей и разработки соответствующих обучающих программ дополнительного профессионального образования. В условиях, когда темпы развития новых технологий обгоняют наши возможности по их освоению, главной задачей таких программ должно стать форми-

рование у учителей мотивационной основы для самостоятельного освоения новых ИКТ и их внедрения в учебно-воспитательный процесс, а также готовности учиться вместе со своими учениками и у своих учеников.

Обобщая данные, представленные в главе, приходится констатировать, что общий уровень цифровой компетентности у подростков, родителей и педагогов в 2013 г. нельзя было назвать высоким. При этом снижение проявляется во всех сферах деятельности в Интернете (в наименьшей степени — при работе с контентом) и в первую очередь связано с низким уровнем мотивации. Наиболее высокие показатели индекса цифровой компетентности зафиксированы у учителей информатики (44%), тогда как у учителей-предметников и других категорий работников этот показатель находится примерно на таком же уровне, как и у школьников, и составляет 34–35%.

Взрослые в целом склонны недооценивать распространенность онлайн-угроз и частоту столкновения с ними детей, что неудивительно — ведь каждый четвертый подросток не посвящает родителей в свои онлайн-проблемы. Особенно это касается коммуникационных рисков, связанных с общением и взаимодействием с другими пользователями, и в первую очередь кибербуллинга. Угрозы, касающиеся межличностного взаимодействия, тяжелее переживаются детьми, нежели другие трудности в Интернете. Стоит острая необходимость повышения осведомленности взрослых о коммуникационных, контентных и потребительских рисках. Подростков необходимо не только учить правилам безопасного поведения в Интернете, но и объяснять возможные последствия пренебрежения ими. Подростки, столкнувшиеся с любыми проблемами в Интернете, демонстрируют более высокий уровень цифровой компетентности по компонентам «умения» и «ответственность» и особенно высокий — в сфере потребления. Несмотря на то, что как минимум каждый второй российский школьник сталкивался с теми или иными онлайн-рисками, полученные результаты позволяют говорить о том, что этот опыт является неотъемлемой частью онлайн-социализации, способствующей формированию цифровой компетентности.

Часть детей признается, что нуждается в помощи взрослых, особенно в аспектах безопасности. Однако большинство родителей не способны оказать эту помощь и ждут поддержки со стороны государства и школы.

В такой ситуации сегодня остро встает вопрос о необходимости повышения уровня цифровой компетентности родителей, учителей и подростков, что требует разработки соответствующих обучающих программ. В условиях, когда темпы развития новых технологий обгоняют наши возможности по их освоению, необходима разработка образовательных программ по повышению цифровой компетентности с опережающим эффектом.

Родительская медиация и безопасность подростков в Интернете

3.1. Родительская медиация: варианты и возможности

Могут ли родители — и каким образом — помочь детям в Интернете? Немногочисленные эмпирические исследования по данной теме свидетельствуют о том, что далеко не всегда типичные родительские стратегии помогают снизить риски, связанные с Интернетом. Например, в исследовании кибербуллинга (*Mesch, 2009*) из различных родительских стратегий, связанных с ограничениями и запретами, только мониторинг веб-сайтов, которые посещают дети, и установление правил относительно того, какие сайты следует посещать, несколько снижали риск буллинга. По данным популяционного исследования английских подростков 12–17 лет активная медиация, технические ограничения и запреты не способствовали снижению онлайн-рисков — единственное исключение касалось использования запретов, связанных с взаимодействием детей друг с другом (*Livingstone, Helsper, 2008*). Однако такие запреты могут нарушать общение ребенка как онлайн, так и офлайн. По другим данным, мониторинг онлайн-активности детей связан с более аккуратным отношением детей к личной информации, меньшей вероятностью посещения потенциально опасных ресурсов и знакомств в Интернете (*Rosen, Cheever, Carrier, 2008*). Открытое обсуждение сопряжено с более низкой вероятностью в отношении ряда рисков (*Shin, Lwin, 2017*), например, раскрытия подростками личной информации в Интернете (*Shin, Kang, 2016*). Существуют также данные, что при более доверительных отношениях с родителями и активной медиации у подростков ниже риск кибербуллинга — как в роли жертвы, так и в роли преследо-

вателя, тогда как ограничения и мониторинг менее результативны (Elsaesser, Russell, McCauley-Ohannessian, Patton, 2017).

Что делают и чего не делают российские родители в отношении онлайн-активности своего ребенка, и что меняется в этой картине родительской медиации по данным двух популяционных исследований? Соответствующие вопросы в данных исследованиях не полностью соответствовали друг другу, но общий анализ позволяет выявить следующие результаты (табл. 7). Каждый второй родитель разговаривает с ребенком о том, чем он или она занимается в Интернете, а каждый четвертый время от времени присутствует, когда ребенок находится онлайн. Но самые распространенные стратегии оказываются и самыми неопределенными: разговаривать с ребенком можно по-разному и о разном, да и присутствие может означать незримую поддержку, может — проверку и недоверие, а может быть простой случайностью, когда родитель и ребенок находятся в одном помещении, но никак не вникают в дела друг друга. Более того, получается, что примерно в половине семей родители не обсуждают с детьми проблемы пользования Интернетом, отпуская освоение детьми Интернета на «самотек». Отметим, что эта картина практически не изменилась за три года, прошедших между исследованиями. Лишь у одного родителя из четырех-пяти есть опыт совместной с ребенком деятельности в Интернете — опять же, за три года эти показатели почти не выросли.

В вопросах об активной медиации исследования 2013 г. акцент был перенесен с помощи и объяснений на обучение, в том числе, полезному в онлайн-контекстах. Это изменение формулировок привело к резкому снижению показателей активной медиации: менее 15% родителей рассказывают о пользе Интернета и полезных сайтах, учат детей пользоваться Интернетом и поведению в отношении других людей. Для сравнения, в 2010 г. на близкие (хотя, как видно из таблицы, и несколько иные по смыслу) вопросы с формулировками «давал советы», «помогал» и «объяснял» отвечали утвердительно 35–55% детей и родителей.

Означают ли эти результаты, что родители все менее активно применяют стратегии обучения, объяснения и поддержки? Мы

уверены, что это не так: скорее изменение объясняется формулировкой. Обучение означает систематическую, регулярную деятельность, тогда как советы и поддержка — то, что можно делать «по запросу», в случае необходимости, время от времени. Действительно, рассказать о том, что сайты бывают плохие и хорошие — вопрос безопасности ребенка. Неудивительно и то, что если у ребенка возникают трудности, о которых родители узнают, в каждой второй семье родители отыскивают способы поддержки. Однако лишь один родитель из десяти может похвастаться тем, что систематически учит ребенка пользоваться Интернетом, не только указывая на его опасности, но и раскрывая его возможности.

Рассмотрим теперь применение родителями ограничений, запретов и проверок (мониторинга). Во-первых, почти каждый второй родитель ограничивает время, которое ребенок проводит в Интернете. Остальные же запреты и ограничения не только редки, но, по всей видимости, вовсе постепенно исчезают из жизни российских подростков. В исследовании 2010 г. родители и подростки отвечали на вопросы о разных аспектах пользования Интернетом: разрешено ли ребенку это делать всегда, требуется ли спросить разрешения, или разрешено только в присутствии взрослого, или запрещено совсем. В таблице 7 для каждого из действий указан процент детей и родителей, в семьях которых есть хотя бы частичные ограничения. В среднем ограничения испытывает лишь один подросток из пяти, за единственным исключением: 40% родителей ответили, что ограничивают распространение личной информации онлайн.

Легко, однако, увидеть, что далеко не все дети замечают это (около 30%). В исследовании 2013 г. вопрос об ограничениях и запретах лишь один. И как родители, так и подростки крайне редко говорят, что какие-либо правила в их семье существуют. Даже если считать, что речь идет лишь о строгих запретах (поскольку в вопросе непонятно, идет ли речь именно о правилах или о запретах), все равно динамика указывает на постепенный отказ родителей от ограничений пользовательской активности подростков: по данным 2010 г. каждый четвертый родитель указывал хотя бы на один строгий запрет, а через три года — менее чем на один

из десяти. Также обстоит дело с техническим контролем: лишь 6 родителей и 4 подростка из 100 утверждают, что он применяется. На этом фоне особенно подчеркнем, что запрет на пользование Интернетом в целом не так уж редок — к нему прибегает один родитель из пяти. В целом данные свидетельствуют в пользу того, что конкретные ограничения в отношении пользовательской активности подростка, и без того нечастые, уступают место общим и формальным ограничениям по времени, запрету на пользование Интернетом в целом.

Во-вторых, несколько снизились за три года и показатели по мониторингу — проверяет, какие сайты посещает ребенок, лишь один родитель из пяти, по сравнению с одним из трех в 2010 г.

Чтобы установить связь родительской медиации и столкновения с онлайн-рисками, а также их переживанием, далее было выделено несколько общих ее стратегий. В методологии проекта «Дети Европы Онлайн» действия родителей в отношении Интернета подразделялись на пять групп (*Livingstone, Haddon, Görzig, Olafsson, 2011*):

1. Активная медиация пользования Интернетом — родитель присутствует при использовании ребенком Интернета и помогает ему.
2. Активная медиация безопасности ребенка в Интернете — родитель рассказывает ребенку о том, как следует вести себя в Интернете, дает советы как избежать опасности.
3. Ограничивающая медиация — родитель создает правила и ограничения пользования Интернетом.
4. Мониторинг — постоянная проверка сайтов, которые посещает ребенок, его контактов, сообщений, профилей.
5. Техническое ограничение — использование специальных программ, которые позволяют блокировать и фильтровать сайты, отслеживать посещенные сайты или устанавливать ограничения на время пользования.

Как упоминалось выше, с нашей точки зрения, присутствие родителя и совместная деятельность — разные по смыслу стратегии, так как присутствие может означать мониторинг или быть исключительно формальным, например, когда члены семьи на-

Таблица 7
Родительская медиация пользовательской активности детей в Интернете

Вопросы 2010 г.	Подростки 12–16 лет, 2010 г.		Подростки 12–17 лет, 2013 г.	
	Ответы родителей	Ответы детей	Ответы родителей	Ответы детей
Вопросы 2013 г.				
Родитель разговаривает с ребенком о том, чем он(а) занимается в Интернете	60,4%	56,9%	51,4%	40,7%
Родитель находится рядом, когда он(а) пользуется Интернетом	25,8%	29,0%	28,0%	21,9%
Родитель занимается с ним/ней совместной деятельностью в Интернете	24,0%	22,4%	28,0%	24,8%
Родитель давал советы о том, как вести себя по отношению к другим людям в Интернете	38,8%	34,0%	13,6%	11,6%
Родитель помогал ребенку, когда он(а) испытывал(а) трудности с тем, чтобы сделать или найти что-либо в Интернете	54,8%	49,2%	11,3%	11,1%
Родитель объяснял ребенку, почему отдельные веб-сайты могут быть хорошими или плохими	54,8%	45,5%	17,9%	12,7%

Таблица 7 (продолжение)

Подростки 12–16 лет, 2010 г.		Подростки 12–17 лет, 2013 г.			
Вопросы 2010 г.	Ответы родителей	Ответы детей	Ответы родителей	Ответы детей	Вопросы 2013 г.
Родитель разрешает ребенку ...	Пользоваться аськой, мессенджером	12,7%	9,1%	9,4%	8,5%
	Скачивать музыку или фильмы из Интернета	14,4%	12,3%		
	Смотреть видеоклипы по Интернету	19,4%	13,0%		
	Иметь свой личный профиль/страницу в социальной сети	12,8%	9,4%		
	Передавать другим личную информацию в Интернете	40,8%	29,4%		
	Загружать фотографии, видео или музыку, чтобы поделиться с другими	20,9%	14,1%		
	Хотя бы один строгий запрет	25,9%	17,9%		
Родитель проверяет, какие веб-сайты ребенок посещает	39,8%	24,7%	22,2%	14,0%	Родитель когда-либо создавал(а) правила, что ребенок может делать в Интернете, а что не может
					Родитель когда-либо следил(а) за тем, какие сайты посещает ребенок

Таблица 7 (продолжение)

Подростки 12–16 лет, 2010 г.		Подростки 12–17 лет, 2013 г.			
Вопросы 2010 г.	Ответы родителей	Ответы детей	Ответы родителей	Ответы детей	Вопросы 2013 г.
Родитель использует программы обеспечения для фильтрации и блокировки веб-сайтов некоторых типов	14,9%	11,0%	5,7%	3,9%
	... отслеживания посещаемых ребенком веб-сайтов	13,3%	7,5%		
	... установления ограничения на время, проводимое ребенком в Интернете	12,1%	18,2%		
Не применимо			20,7%	21,1%	Родитель когда-либо запрещал(а) ребенку пользоваться Интернетом
Не применимо			45,2%	47,6%	Родитель когда-либо ограничивал(а) ребенка пользования Интернетом

ходятся в одной комнате, но не общаются. Эмпирически в соответствии с данными 2010–2013 гг. пункты о совместной деятельности близки активной медиации безопасности, а пункты о присутствии — слабо с ними связаны (Солдатова, Рассказова, 2013а). Другая сложность в применении этой классификации — редкое использование технических ограничений в 2010–2013 гг. в России, что не позволяет полноценно исследовать роль этого типа медиации и, вероятно, из-за этого согласованность пунктов, посвященных программному обеспечению и родительскому контролю, неприемлемо низка. Поэтому для российской действительности было разработано три шкалы: объяснений и совместной деятельности, запретов и ограничений, мониторинга (табл. 8). В исследовании 2013 года оценивалось меньше способов медиации и меньше онлайн-рисков, и не рассматривалось то, насколько расстроились и как справлялись подростки — в связи этим эти данные ниже используются в первую очередь для уточнения результатов, полученных в 2010 году.

Таблица 8

Стратегии родительской медиации: исследование 2010 года

Шкалы стратегий родительской медиации	Родители			Подростки		
	Среднее кол-во способов	Ст. откл.	Альфа Кронбаха	Среднее кол-во способов	Ст. откл.	Альфа Кронбаха
Запреты и ограничения (6 способов)	1,31	1,65	0,88	1,01	1,52	0,88
Мониторинг и контроль (4 способа)	1,36	1,52	0,82	0,90	1,37	0,79
Объяснения и совместная деятельность (9 способов)	4,18	2,78	0,82	3,81	2,88	0,83
Технический контроль (3 способа)	0,47	0,81	0,60	0,44	0,81	0,57

Выраженность родительских запретов и мониторинга положительно коррелируют между собой ($r=0,27$, $p<0,01$), однако корреляция невелика. Иными словами, переменные связаны, но не дублируют друг друга.

Согласно корреляционному анализу, родительские объяснения положительно коррелируют с запретами ($r=0,21$, $p<0,01$) и мониторингом ($r=0,42$, $p<0,01$), хотя корреляции невысоки. По всей видимости, в России, где родители часто недооценивают опасности Интернета, любое представление о рисках приводит к самым разнообразным действиям родителей — от тотальных ограничений до попыток объяснений. Согласуется с этим и тот результат, что любые родительские стратегии связаны с уверенностью и родителей, и детей в том, что родители помогают ребенку стать более продвинутым пользователем. При этом наименьший статистический эффект получен для стратегии запретов, а максимальный — для объяснений, тогда как стратегия родительского контроля занимает «промежуточное» место (табл. 8). Более того, любые родительские стратегии связаны с готовностью ребенка обращаться за помощью к родителям, когда он чем-то расстроен или обеспокоен ($t=(-4,41)-(-3,11)$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01-0,02$), а также с тем, что родители чаще в курсе того, что он делает в Интернете ($F=22,55-35,23$, $p<0,01$, $\eta^2=0,07-0,10$). Следует, однако, отметить, что при любых стратегиях медиации дети в большей степени чувствуют, что родители ограничивают их возможности пользования Интернетом; в максимальной степени это касается запретов, в минимальной — объяснений ($F=12,17-57,98$, $p<0,01$, $\eta^2=0,03-0,12$).

Исследование 2013 г. позволяет далее уточнить эти представления: так, чаще подростки, родители которых вводили ограничение времени онлайн, рассказывали о пользе Интернета и показывали полезные сайты, присутствовали рядом, следили, какие сайты ребенок посещает, создавали правила, добавляли его в друзья в «соцсетях», отвечают, что Интернетом научили их пользоваться родители ($\chi^2=5,21-17,97$, $p<0,05$, $CC=0,07-0,12$). Иными словами, и запреты, и ограничения, и объяснения, и мониторинг нередко выступают для ребенка частью процесса обучения, а не только участия.

Стратегии родительской медиации не зависят от пола детей, но зависят от возраста: уровень запретов максимален в 9–10 лет и снижается в дальнейшем, тогда как максимальные показатели мониторинга приходятся на возраст 11–12 лет ($F=11,58-72,53$, $p<0,01$, $\eta^2=0,03-0,18$). Снижение уровня запретов, мониторинга и объяснений с возрастом ребенка характерно как для российских, так и для европейских родителей и может отражать действительное изменение потребностей ребенка. Однако сравнение с максимальными цифрами (рис. 26) указывает, что после 13 лет количество ограничений и проверок падает почти до нуля — то есть использование Интернета становится почти бесконтрольным. Средний показатель объяснений и совместной деятельности после 13 лет также невелик — 3–4 разных способа. Более половины родителей и сами считают, что должны больше участвовать в деятельности детей в Интернете — хотя дети согласны с ними лишь в 14% случаев в России, что близко европейским показателям (Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014 [Эл. ресурс]). Иными

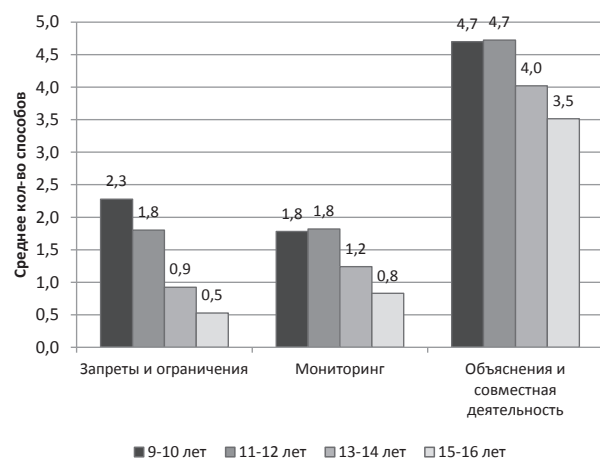


Рис. 26. Изменения в стратегиях родительской медиации с возрастом; указано количество способов: максимальное количество запретов и ограничений — 6, проверок — 4, объяснений — 9

словами, отмечается разрыв между желаемым со стороны родителей и действительным положением дел.

Родители с высшим образованием чаще используют мониторинг и объяснения по сравнению с родителями со средним специальным и средним образованием ($F=6,23-8,22$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01-0,02$). Большее участие родителей с высшим образованием может объясняться как их более высоким уровнем цифровой компетентности (возможностью помочь), так и лучшей осведомленностью об угрозах Интернета (желанием помочь). В этом смысле родители со средним и средним специальным образованием в большей степени нуждаются в поддержке и обучении при профилактической работе.

Чем больше запретов исходит от родителей, тем реже и меньше дети пользуются Интернетом, реже проявляют поисковую активность и реже общаются в Интернете ($r=(-0,40)-(-0,30)$, $p<0,01$). Следует отметить, что пользовательская активность, в том числе поисковая активность в Интернете, немного ниже и при использовании мониторинга, однако связи эти крайне слабые ($r=(-0,19)-(-0,12)$, $p<0,01$). Объяснения и совместная деятельность не связаны с пользовательской активностью.

Какие действия родителей помогают ребенку в Интернете? В целом можно сделать следующие выводы о разных стратегиях помощи детям в Интернете (табл. 9):

1. И дети, и родители лучше оценивают угрозы Интернета, если родители склонны к объяснениям и поощрениям, и хуже — если они стараются запрещать и ограничивать ребенка. Иными словами, объяснение действительно помогает детям лучше знать «подводные камни» Интернета, тогда как в случае запретов и мониторинга они не относятся к риску серьезно.

2. Запреты и ограничения «тотально» снижают частоту пользования Интернетом — такие дети реже выходят в Интернет, реже сталкиваются с сексуальным и негативным контентом, реже встречаются с онлайн-знакомыми. Мониторинг почти не связан с интернет-рисками: дети, которых контролируют, всего лишь немного меньше пользуются Интернетом, реже получают сообщения сексуального характера и немного реже общаются он-

Таблица 9

Действия родителей и онлайн интернет-риски: исследование 2010 г.

Риски и убеждения	Запреты и ограничения (по ответам родителей)	Мониторинг/проверка (по ответам родителей)	Объяснения и совместная деятельность (по ответам родителей)
Оценка риска и обобщающий риск	<ul style="list-style-type: none"> Родитель чаще уверен, что ребенок не может столкнуться с онлайн-рисками следующие полгода ($F=8,61$, $p<0,01$, $\eta^2=0,03$) Ребенок чаще говорит, что в Интернете нет ничего плохого для ребенка его возраста ($t=3,04$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$) Ребенок реже сталкивался с онлайн-рисками за последний год ($t=-2,74$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$) 	<ul style="list-style-type: none"> Не связан с оценкой риска 	<ul style="list-style-type: none"> Родитель на уровне тенденции чаще согласен, что ребенок может столкнуться с онлайн-рисками следующие полгода ($F=2,23$, $p<0,09$, $\eta^2=0,01$) Родитель чаще знает, что ребенок сталкивался за последний год в Интернете с чем-то, что расстроило его ($t=5,20$, $p<0,01$, $\eta^2=0,04$) Ребенок чаще говорит, что в Интернете бывает что-то плохое для ребенка его возраста ($t=4,45$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$)

Таблица 9 (продолжение)

Риски и убеждения	Запреты и ограничения (по ответам родителей)	Мониторинг/проверка (по ответам родителей)	Объяснения и совместная деятельность (по ответам родителей)
Уверенность в компетентности	<ul style="list-style-type: none"> Родитель более уверен в своей способности помочь ребенку в Интернете ($F=3,91$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$) Родитель чаще считает, что ребенок не способен справиться сам ($F=21,38$, $p<0,01$, $\eta^2=0,07$) Если ограничений почти нет, ребенок чаще совершенно уверен, что знает об Интернете многое и знает больше родителей ($F=5,61-7,12$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02-0,04$) Ребенок реже игнорирует то, что родители говорят об Интернете ($F=7,80$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) 	<ul style="list-style-type: none"> Родитель более уверен в себе как пользователе ($F=2,68$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$) и в своей способности помочь ребенку в Интернете ($F=6,80$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) Родитель чаще считает, что ребенок не способен справиться сам ($F=10,90$, $p<0,01$, $\eta^2=0,04$) 	<ul style="list-style-type: none"> Родитель считает себя более уверенным пользователем ($F=8,61$, $p<0,01$, $\eta^2=0,03$) и уверен в своей способности помочь ребенку в Интернете ($F=7,56$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) Родитель чаще считает, что ребенок способен справиться сам ($F=3,94$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$) Ребенок реже игнорирует то, что родители говорят об Интернете ($F=4,86$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$)
Уверенность в мощи	<ul style="list-style-type: none"> Родитель считает, что больше помогает ($F=18,22$, $p<0,01$, $\eta^2=0,04$) Ребенок считает, что родитель помогает ему стать более продвинутым пользователем ($F=23,14$, $p<0,01$, $\eta^2=0,06$) 	<ul style="list-style-type: none"> Родитель считает, что больше помогает ($F=42,43$, $p<0,01$, $\eta^2=0,10$) Ребенок считает, что родитель помогает ему стать более продвинутым пользователем ($F=27,59$, $p<0,01$, $\eta^2=0,07$) 	<ul style="list-style-type: none"> Родитель считает, что больше помогает ($F=145,98$, $p<0,01$, $\eta^2=0,26$) Ребенок считает, что родитель помогает ему стать более продвинутым пользователем ($F=57,58$, $p<0,01$, $\eta^2=0,12$)

Таблица 9 (продолжение)

Риски и убеждения	Запреты и ограничения (по ответам родителей)	Мониторинг/проверка (по ответам родителей)	Объяснения и совместная деятельность (по ответам родителей)
Пользовательская активность и чрезмерное пользование Интернетом	<ul style="list-style-type: none"> Пользовательская активность ниже ($t=-0,38$, $p<0,01$) Риск чрезмерного пользования не меняется 	<ul style="list-style-type: none"> Пользовательская активность немного ниже ($t=-0,19$, $p<0,01$) Риск чрезмерного пользования немного ниже ($t=-0,10$, $p<0,05$) 	<ul style="list-style-type: none"> Риск чрезмерного пользования немного ниже ($t=-0,10$, $p<0,01$)
Столкновение с сексуальными изображениями	<ul style="list-style-type: none"> Реже сталкиваются ($t=-2,53$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) Если столкнулись, чаще расстаиваются ($t=3,46$, $p<0,01$, $\eta^2=0,04$), чаще рассказывают родителям ($t=-2,05$, $p<0,05$, $\eta^2=0,05$) 	<ul style="list-style-type: none"> Если столкнулись, чаще расстраиваются ($t=2,62$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$), чаще рассказывают родителям ($t=-2,46$, $p<0,05$, $\eta^2=0,07$) 	<ul style="list-style-type: none"> Если столкнулись, чаще рассказывают ($t=2,93$, $p<0,01$, $\eta^2=0,03$), чаще рассказывают родителям ($t=-2,36$, $p<0,05$, $\eta^2=0,07$)
Получение сообщений сексуального характера	<ul style="list-style-type: none"> Реже получают ($t=-3,71$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) 	<ul style="list-style-type: none"> Реже получают ($t=-2,43$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$) Если получили: чаще рассказывают родителям ($t=-2,90$, $p<0,01$, $\eta^2=0,25$) 	<ul style="list-style-type: none"> Если получили: чаще рассказывают родителям ($t=-4,88$, $p<0,01$, $\eta^2=0,25$)

Таблица 9 (продолжение)

Риски и убеждения	Запреты и ограничения (по ответам родителей)	Мониторинг/проверка (по ответам родителей)	Объяснения и совместная деятельность (по ответам родителей)
Кибербуллинг	<ul style="list-style-type: none"> Не связаны с риском столкновения Реже подвергают кибербуллинг других ($t=-5,79$, $p<0,01$, $\eta^2=0,03$) 	<ul style="list-style-type: none"> Не связан с риском столкновения Если столкнулся, чаще пытается сделать так, чтобы этот человек оставил в покое ($t=-2,20$, $p<0,05$, $\eta^2=0,05$) 	<ul style="list-style-type: none"> Не связаны с риском столкновения Если столкнулся, чаще пытается сделать так, чтобы этот человек оставил в покое ($t=-2,46$, $p<0,05$, $\eta^2=0,06$)
Негативный контент	<ul style="list-style-type: none"> Реже видят сайты о чрезмерном похудании ($t=-2,46$, $p<0,05$, $\eta^2=0,03$), с ненавистническим контентом ($t=-3,07$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) 	<ul style="list-style-type: none"> Нет связи 	<ul style="list-style-type: none"> Реже видят сайты о наркотиках ($t=-2,08$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$)
Жертва мошенничества и вредительства	<ul style="list-style-type: none"> Реже «заражал» компьютер вирусом в Интернете ($t=-3,06$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$) 	<ul style="list-style-type: none"> Нет связи 	<ul style="list-style-type: none"> Нет связи
Общение и встречи с Интернет знакомыми	<ul style="list-style-type: none"> Реже общался с незнакомыми людьми ($t=-7,87$, $p<0,01$, $\eta^2=0,07$) Реже встречался со знакомыми по Интернету офлайн ($t=-3,46$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) 	<ul style="list-style-type: none"> Реже общался с незнакомыми людьми ($t=-5,65$, $p<0,01$, $\eta^2=0,04$) 	<ul style="list-style-type: none"> Реже общался с незнакомыми людьми ($t=-2,36$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$)

лайн с незнакомыми людьми. Объяснения и совместная деятельность онлайн мало связаны с частотой столкновения с рисками, зато такие дети лучше оценивают онлайн-риски и более активно справляются с некоторыми из них.

3. От действий родителей никак не зависит то, сталкивается ли ребенок, например, с буллингом в Интернете и становится ли он жертвой преступлений. Если учесть, что родители мало осведомлены о таких угрозах, возможно, что они нередко не знают ни об этих случаях, ни о том, что предпринимать.

Исследование 2013 г. позволяет расширить полученные выводы в нескольких направлениях.

Во-первых, в исследовании 2010 г. запреты и ограничения касались лишь деталей — что можно и чего нельзя делать ребенку в Интернете. Какова же роль тотального запрета на пользование Интернетом? Напомним, что это не столь редкое явление — каждый пятый родитель сказал, что время от времени такой запрет вводил. Запрет на пользование Интернетом связан с более частым, а не более редким столкновением онлайн с насилием, жестокостью и убийствами, кибербуллингом, опытом использования против подростка информации, размещенной о нем в социальных сетях и распространения личной информации онлайн без согласия подростка ($\chi^2=4,34-7,92$, $p<0,05$, $CC=0,06-0,08$). Такие дети чаще готовы сообщить интернет-знакомым, помимо имени и фамилии, номер школы ($\chi^2=5,56$, $p<0,05$, $CC=0,07$), они парадоксально больше, а не меньше времени проводят онлайн ($t=-2,42$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), и у них ниже цифровая компетентность по компоненту безопасности и ответственности ($t=2,67$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$). Правда, опыт использования личной информации из социальных сетей и распространения информации без согласия был более распространен и среди тех, чьи родители создавали правила, что может и чего не может делать их ребенок онлайн ($\chi^2=4,31-7,81$, $p<0,01$, $CC=0,06-0,08$). При этом проверка, какие сайты посещает ребенок, связана с более частым отрицанием столкновения с любыми онлайн-рисками («Никогда не сталкивался ни с чем подобным», $\chi^2=5,32$, $p<0,05$, $CC=0,07$), чего не отмечается в отношении запрета на пользование Интернетом.

Ограничение времени в Интернете, будучи не связано с онлайн-рисками, сопряжено с более низким уровнем цифровой компетентности, особенно по компоненту безопасности и в сфере контента и техносфере, а также с меньшей уверенностью в себе как пользователе ($t=1,96-2,63$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$).

Таким образом, запрет на использование Интернета, в отличие от конкретных ограничений, правил и проверок, а также ограничения по времени — не самый продуктивный способ родительской медиации. Особенно, если речь идет о кибербуллинге и опыте использования личной информации. Возможно, что в ряде случаев тотальный запрет свидетельствует о попытке уставших родителей справиться с уже выявленным бесконтрольным поведением подростка онлайн. Можно также предполагать, что любые другие способы договориться с подростком, помочь ему или проконтролировать оказываются в том или ином отношении более эффективными.

Во-вторых, мы предполагали, что активная медиация важна не только в смысле профилактики или совладания с трудностями, но и в отношении раскрытия того позитивного, что есть онлайн. Именно эта сторона родительской медиации, по нашим данным, оказывалась практически неосвоенной родителями. По данным 2013 г., если родители рассказывают подросткам о пользе Интернета и показывают полезные сайты, последние реже сталкиваются с сексуальными изображениями онлайн, ($\chi^2=8,50$, $p<0,01$, $CC=0,08$). Кроме того, в этом случае дети значительно чаще считают, что родители эффективно помогают им осваивать интернет-пространство ($\chi^2=66,46$, $p<0,01$, $CC=0,24$) и что они в курсе того, что подростки делают онлайн ($t=4,93$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$). Иными словами, хотя умение показать ребенку то положительное, что есть в Интернете, не спасает его от онлайн-рисков и существенно не повышает его компетентность, оно связано с лучшими отношениями детей и родителей по поводу Интернета, переживанием помощи и открытостью.

В-третьих, по данным 2013 г., был получен следующий парадоксальный результат. Опыт столкновения с мошенничеством, взломом профиля, столкновением с кибербуллингом, вредонос-

ными программами, опытом распространения личной информации онлайн без согласия чаще получают те дети, родители которых добавляют их в «друзья» в социальных сетях и делают что-либо вместе в Интернете ($\chi^2=4,56-33,55$, $p<0,05$, $SS=0,06-0,17$). Такие дети более готовы дать интернет-знакомым разную информацию о себе: помимо фамилии и имени (которые сообщают многие), свою фотографию, возраст, а дети, родители которых чаще делали с ними что-либо вместе онлайн, кроме того, чаще готовы поделиться своим номером телефона ($\chi^2=5,19-21,31$, $p<0,01$, $SS=0,07-0,10$). Дети, родители которых добавляют их в «друзья», также чаще сталкиваются с сайтами, пропагандирующими самоубийство ($\chi^2=3,90$, $p<0,05$, $SS=0,06$), и реже отвечают «Не сталкивался ни с чем подобным» ($\chi^2=10,22$, $p<0,01$, $SS=0,09$). При этом как добавление в «друзья», так и совместная деятельность онлайн связаны с лучшей цифровой компетентностью у подростков, особенно по компонентам навыков и безопасности во всех сферах, и ощущением, что родители в курсе того, что они делают онлайн ($t=(-5,06)-(-2,24)$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01-0,02$).

Мы предполагаем, что совместная с родителями деятельность может иметь разное содержание, по аналогии с тем, что совместное участие в многопользовательской онлайн-игре отличается от совместного обучения. При существующем уровне цифровой компетентности родителей добавление их детьми в «друзья» характеризует скорее ситуацию, когда родитель выступает не авторитетом, а другом, равным для подростка. Причем в этом случае наличие родителей «в друзьях» может снижать уровень восприятия опасности ребенком. По всей видимости, в большинстве таких случаев дети осваивают Интернет сами, и их способность обеспечивать свою безопасность формируется стихийно. Отчасти подтверждает это предположение тот результат, что дети, родители которых чаще делали с ними онлайн что-либо вместе, парадоксально чаще отмечают, что научились пользоваться Интернетом самостоятельно ($\chi^2=5,09$, $p<0,05$, $SS=0,07$), и не считают, что родители помогают им стать продвинутыми пользователями.

Наконец, отдельный интерес представляет сравнение способов родительской медиации с цифровой компетентностью

подростков. Присутствие родителей рядом связано с лучшей цифровой компетентностью, особенно по компонентам знаний и безопасности, в сферах коммуникации и потребления, а также с большей уверенностью, что родители в курсе того, чем ребенок занимается онлайн ($t=(-5,11)-(-1,71)$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01-0,02$). Если родители следят, какие сайты посещает ребенок, уровень его компетентности по компонентам навыков и безопасности, а также в сферах технических аспектов и потребления в среднем ниже ($t=1,97-2,95$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), а мотивации — немного выше ($t=-2,21$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$). В этом случае подростки считают себя менее уверенными пользователями и говорят, что родители скорее в курсе их онлайн-активности ($t=3,78-4,57$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01-0,02$). Создание правил онлайн-деятельности и обучение тому, как вести себя по отношению к другим людям онлайн, не связаны с цифровой компетентностью, хотя в этих случаях подростки чаще признают, что родители в курсе их деятельности в Интернете ($t=3,67-4,39$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$). У детей, которых учили пользоваться Интернетом родители, ниже показатели по общему индексу цифровой компетентности, в частности, по компонентам навыков и безопасности и сферам контента, коммуникации и техносфере; они меньше времени проводят в Интернете и чаще уверены, что родители в курсе того, что они делают онлайн ($t=2,18-5,39$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01-0,02$). Мотивационный компонент цифровой компетентности выше у тех подростков, с которыми родители когда-либо говорили о том, что они делают в Интернете ($t=-2,10$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$).

Итак, исследование стратегий родительской медиации позволяет сделать следующие выводы:

- Сравнение родительской медиации в 2010 и 2013 гг. показывает, что активная медиация сохраняется на относительно стабильном уровне, причем, если речь идет о совместной деятельности, уровень этот невысок — лишь один родитель из трех-четырех может «похвастаться», что делает что-либо онлайн совместно с ребенком. Кроме того, результаты позволяют предположить, что существует несоответствие между «позитивной» и «негативной» стороной медиации. Каждый второй родитель

помогает ребенку, если видит его конкретные затруднения онлайн, пытается предвосхитить или справиться с опасностями при помощи объяснений, но лишь один-два человека из десяти учат своих детей правилам поведения и деятельности онлайн, рассказывают и демонстрируют, чем полезен Интернет.

- Конкретные ограничения и запреты, по всей видимости, становятся все менее распространенной стратегией: к 2013 г. каждая десятая семья не имела правил по пользованию Интернетом, а программное обеспечение для контроля за подростком онлайн использовалось еще реже. Более распространены были проверки, но и их частота за три года снизилась: если в 2010 г. каждый третий родитель проверял, какие веб-сайты посещает ребенок, то в 2013 — уже лишь каждый пятый. Резко контрастируют с этим результатом формальные и общие ограничительные стратегии: почти половина родителей накладывает ограничения на время онлайн и каждый пятый когда-либо запрещал ребенку пользоваться Интернетом. Даже, по данным 2010 г., после достижения ребенком 13 лет число проверок и правил пользования Интернетом, используемых в семьях, падало почти до нуля.

- Любая активность родителей, независимо от выбранной стратегии, воспринимается и детьми, и родителями как помощь в освоении Интернета, а детьми — еще и как ограничение. Правда, оценка действий родителей как помощи наиболее выражена в случае объяснений и совместной деятельности, а как ограничений — в случае запретов. В «награду» за то, что родитель участвует в жизни ребенка в Интернете, подросток больше готов обращаться к нему за помощью, когда расстроен или обеспокоен, и чаще ставит его в известность о том, что делает онлайн, а сам родитель более уверен в своей способности помочь ребенку в Интернете. Более того, при использовании запретов и объяснений, — которые, в отличие от мониторинга, требуют обсуждения с ребенком (хотя бы, чтобы поставить его в известность), — дети реже игнорируют то, что им говорят родители об Интернете. Мы предполагаем, что связь здесь двусторонняя — в свою очередь, открытость ребенка помогает родителям больше участвовать, а возможно, и чувствовать себя более уверенными и способными

ми помочь. Интересно, что все стратегии связаны между собой положительно: то есть те же родители, которые устанавливают правила, чаще объясняют, проверяют и участвуют. По данным 2013 г., при всех этих стратегиях — ограничении на время, рассказе о пользе Интернета, присутствии и проверке, правилах — дети чаще отвечают, что пользоваться Интернетом их научили родители. Можно предполагать, что общая активность родителей самого разного рода становится для подростков частью обучения.

- Выбор мониторинга и объяснений — выбор родителей, более уверенных в себе как пользователей Интернета; он также более характерен для родителей с высшим образованием, возможно, в силу той же большей уверенности в своих силах и осведомленности о рисках Интернета. С практической точки зрения это означает, что мониторингу и объяснениям важно учить. Запреты и ограничения чаще представляют путь, открытый для всех — и потому удобный для многих семей. Причем, как показывают данные 2013 г., значительно легче запретить Интернет или ограничить время онлайн, нежели установить более детальные, способствующие безопасности правила. С одной стороны, ограничения, особенно конкретные ограничения — что и когда можно и нельзя скачивать, выкладывать и т.п. — крайне важны для развития ребенка как пользователя. Именно правила задают основу цифровой компетентности и цифрового гражданства (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*), а при отсутствии ограничений возрастает риск самоуверенности ребенка в том, что он много знает об Интернете и существенно опережает своих родителей. Но, с другой стороны, «рука об руку» с запретами и ограничениями (если они не дополняются другими стратегиями) идет недооценка и риска, и возможностей самого ребенка — ощущение, что ребенок не столкнется с онлайн-рисками, и ощущение, что он не может справиться с трудностями сам. Дети в этом случае действительно реже сталкиваются с онлайн-рисками, но также недооценивают их, считая, что в Интернете не может быть ничего плохого. Для сравнения, родители, практикующие объяснения и совместную деятельность, чаще верят, что их дети могут справиться сами, но и они, и их дети согласны, что риск есть.

- Запреты и ограничения связаны с меньшей пользовательской активностью ребенка — особенно поисковой активностью и общением, но не «помогают» в отношении риска чрезмерного использования Интернета. И напротив, объяснения связаны с меньшим риском чрезмерного использования (хотя связь крайне слабая), но не «ограничивают» активности ребенка онлайн. Мониторинг занимает промежуточное положение, совсем немного и ограничивая активность, и снижая риск. При этом запреты и ограничения действительно связаны с более низкой вероятностью столкновения с онлайн-рисками — как в целом, так и с вероятностью столкновения с сексуальными изображениями, получения сообщений сексуального характера, проявлений кибербуллинга в отношении других людей, посещений сайтов с ненавистническим контентом и посвященных способом чрезмерного похуждания, встреч с онлайн-знакомыми, «заражения» компьютера вирусом. Мониторинг и объяснения практически не связаны со столкновением с онлайн-рисками: дети, родители которых проверяют их онлайн-активность, реже получают сообщения сексуального характера и общаются с незнакомыми людьми, а дети, родители которых объясняют, — реже посещают сайты о наркотических веществах и общаются с незнакомыми людьми. При любой стратегии дети более готовы рассказать родителям о столкновении с сексуальными изображениями, но только при мониторинге и объяснениях они рассказывают о получении сообщений сексуального характера, а в случае кибербуллинга пытаются активно справиться с проблемой. В целом запреты и ограничения связаны с большей уверенностью подростка и меньшей вероятностью столкновения с онлайн-рисками, но также и с большей пассивностью и недооценкой этих рисков. Объяснения связаны с лучшей оценкой рисков, большей готовностью рассказать родителям о проблеме и активными попытками совладания в случае кибербуллинга. Следует также отметить, что по данным 2013 г., совместная деятельность в Интернете и добавление ребенка в «друзья» в социальных сетях нередко не являются собственно активной медиацией — в этих случаях родитель становится для ребенка скорее приятелем, а не авторитетным лицом. В результате

он осваивает Интернет самостоятельно и, хотя нередко становится более компетентным, чаще сталкивается с онлайн-рисками.

- По данным 2013 г., в отличие от конкретных ограничений, тотальный запрет на пользование Интернетом связан с большим риском в Интернете: большей вероятностью столкновения с насилием, кибербуллингом, злоупотреблением личной информацией, большей готовностью сообщить личную информацию о себе и более низкой цифровой компетентностью по компоненту безопасности. При этом Интернетом эти подростки пользуются больше, а не меньше, чем те, у кого не бывает тотального запрета. В отличие от запрета, ограничение по времени сопряжено с некоторой неуверенностью и худшей цифровой компетентностью, но с онлайн-рисками не связано. Вероятно, в ряде случаев тотальный запрет — реакция на опасное поведение ребенка в Интернете или его столкновение с чем-то, уже вызвавшим тяжелые переживания (кибербуллингом, злоупотреблением личной информацией). Однако, похоже, что этот способ не улучшает, а скорее усугубляет ситуацию.

3.2. Родительская медиация и онлайн-риски: как видят ситуацию подростки и взгляд родителей

И подростки, и их родители нередко недооценивают онлайн-риски, провоцируя трудности, которых можно было бы избежать. Одна из вероятных причин недооценки кроется в особенностях самих информационных технологий: легко становясь для человека незаменимым и незаметным спутником (*Рассказова, Емелин, Тхостов, 2015*), неотъемлемой частью его «Я», они способствуют переоценке своих положительных сторон и недооценке отрицательных (*King, Delfabbro, Griffiths, 2009*). Другая причина — в расхождении представлений детей и родителей, когда последние оказываются не в курсе происходящего онлайн.

В рамках проекта EU Kids Online, где исследовались пары «родитель–ребенок», было показано, что представления родителей нередко расходятся с мнением их детей. Например, на вопро-

сы о применении родителями стратегий активной помощи подросткам онлайн и проверок каждый четвертый родитель отвечает не так, как его ребенок, на вопросы об ограничениях и техническом контроле — каждый седьмой (*Livingstone, Haddon, Görzig, Olafsson, 2011*). В России несогласованность в ответах об ограничениях и техническом контроле согласуется со странами Европы, а об активной медиации и мониторинге — превышает эти показатели: так, мнение об активной медиации и мониторинге не совпадает у родителей и подростков в одном случае из трех-четырех (*Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014* [Эл. ресурс]). В этом контексте актуальным становится вопрос о природе недопонимания родителей и детей в отношении онлайн-рисков, а особенно — о природе неосведомленности родителей о столкновении их детей с угрозами цифрового пространства. Недавнее исследование триад «отец–мать–подросток» указывает на частое незнание родителей не только о том, с какими рисками встречаются их дети онлайн, но и об их онлайн-деятельности в целом (*Symons, Ponnet, Emmerly, 2017*).

Интернет сегодня — тот мир, через который преломляется вся деятельность детей и подростков, мир, в котором происходит их социализация (*Аянян, Марцинковская, 2016* [Эл. ресурс]; *Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Является ли недопонимание между родителями и детьми просто «зеркальным» отображением трудностей в их отношениях, а столкновение с онлайн-рисками — следствием общих трудностей или признаков девиантного поведения у ребенка, или в детско-родительских отношениях по поводу Интернета есть свои особенности, несводимые к жизни подростка офлайн? Возможно, что какие-то угрозы Интернета менее знакомы или недооцениваются родителями, порождая зону «молчания» между ним и подростком и не давая вмешаться и помочь. Более того, возможности создания альтернативной онлайн-идентичности (*Войскунский, Евдокименко, Федунина, 2013*), возможности персонализации, открываемые информационными технологиями (*Srivastava, 2005*), усиливая разницу между поведением подростка онлайн и офлайн, могут дополнительно усугублять ситуацию, когда родители не ожидают

и не подозревают, что с их ребенком может происходить что-то плохое. Ряд исследований свидетельствует о том, что шаг детей к технологиям одновременно может быть «шагом от» семьи, которая перестает выступать единственным и ведущим регулятором ценностей человека (см. *Balter, 2009*) — что неминуемо сопряжено с большим непониманием. Согласно эмпирическим данным (*Symons, Ponnet, Emmerly, 2017*), большая осведомленность обоих родителей связана с применением стратегий мониторинга, а для матерей — еще и с более открытым обсуждением онлайн-деятельности подростков.

Рассмотрим природу и возможные психологические факторы расхождения во мнениях родителей и детей относительно стратегий медиации и онлайн-рисков, особенно — фактор недостаточной осведомленности родителей о столкновении их детей-подростков с онлайн-рисками.

3.2.1. Расхождение во мнениях детей и родителей о столкновении детей с онлайн-рисками

Более чем треть подростков не рассказывает своим родителям о том, чем занимается онлайн: 39,4% в 2010 г. и 44,1% в 2013 г. ответили, что родители не в курсе или в малой степени в курсе того, что они делают в Интернете. Более того, похоже, что переживание своей неспособности помочь детям в Интернете усиливается: если в 2010 г. 23,0% родителей ответили, что чувствуют себя совершенно неспособными или не особенно способными помочь, то к 2013 г. эта цифра достигла 35,7%.

По данным 2010 г., родители недооценивали общий риск Интернета для ребенка — при этом недооценивая также частоту столкновения с рисками, но переоценивая степень их эмоционального воздействия (табл. 10). По данным 2013 г. не только большинство детей признают, что сталкивались с одним из онлайн-рисков, но и родители говорят об этом.

По сравнению с 2013 г. дети реже стали сталкиваться с сексуальным контентом, распространением и использованием личной информации, изображением насилия и вредоносными програм-

Таблица 10
Сопоставление ответов детей и родителей об онлайн-рисках: данные 2010 и 2013 гг.

2010 г.: Подростки 12–17 лет	2013 г.: Подростки 12–17 лет				
	Ответы родителей	Ответы детей			
Вопросы 2010 г.	Ответы родителей	Ответы детей	Вопросы 2013 г.	Ответы родителей	Ответы детей
Ребенок видел в Интернете или переживал в связи с использованием Интернетом что-либо такое, что каким-то образом расстроило его...	22,3%	33,6%	22,7%	23,4%	22,7%
... один раз в неделю или чаще	16,4%	23,3%	–	–	–
... очень сильно или сильно расстроило	56,3%	29,2%	–	–	–
Ребенок лично встречался с кем, с кем он или она впервые познакомился в Интернете	15,7%	48,5%	–	–	–
Ребенок видел в Интернете изображения, имеющие несомненный сексуальный характер — например, обнаженных людей или людей, занимающихся сексом	52,2%	55,9%	34,7%	30,9%	34,7%
Ребенок подвергался оскорбительному или унижительному обращению в Интернете	13,5%	26,7%	23,7%	11,7%	23,7%
Ваш ребенок подвергал кого-либо оскорбительному или унижительному обращению в Интернете за последний год	8,1%	34,7%	–	–	–

Таблица 10 (продолжение)

2010 г.: Подростки 12–17 лет	2013 г.: Подростки 12–17 лет				
	Ответы родителей	Ответы детей			
Вопросы 2010 г.	Ответы родителей	Ответы детей	Вопросы 2013 г.	Ответы родителей	Ответы детей
Ребенок просматривал или получал сообщения сексуального характера в Интернете	21,5%	34,8%	5,3%	3,5%	5,3%
Ребенок рассылал кому-либо еще сообщения сексуального характера в Интернете	3,1%	4,2%	–	–	–
Ребенок посещал веб-сайты, на которых люди говорят о способах причинения себе физического вреда или боли	6,7%	13,8%	–	–	–
Ребенок посещал веб-сайты, на которых люди говорят о способах совершения самоубийства	4,9%	11,5%	11,1%	7,2%	11,1%
Ребенок посещал веб-сайты, на которых люди говорят о способах доведения себя до анорексии или булимии	6,6%	29,1%	–	–	–
Ребенок посещал веб-сайты, на которых люди размещают полные ненависти сообщения, направленные против отдельных групп или людей	12,7%	30,4%	–	–	–

Таблица 10 (продолжение)

2010 г.: Подростки 12–17 лет		2013 г.: Подростки 12–17 лет	
Вопросы 2010 г.	Ответы родителей	Ответы детей	Вопросы 2013 г.
Ребенок посещал веб-сайты, на которых люди обсуждают свой опыт употребления наркотиков	6,7%	13,9%	Пропаганда наркотиков, алкоголя, табакокурения — ребенок сталкивался в Интернете
Кто-либо использовал личную информацию о ребенке неподобающим (оскорбительным) образом	8,8%	11,8%	Распространение личной информации, фото и видео без моего согласия — ребенок сталкивался в Интернете
Компьютер ребенка «подцепил» вирус	62,9%	49,1%	Вредоносные программы — ребенок сталкивался в Интернете
Ребенок потерял деньги в результате обмена в Интернете	8,5%	6,1%	Мошенничество и кража денег в Интернете — ребенок сталкивался в Интернете
Кто-то воспользовался паролем ребенка для получения доступа к его/ее информации или для того, чтобы выдать себя за него/нее	14,8%	19,0%	Взлом профиля в социальной сети, электронной почты и кража персональных данных — ребенок сталкивался в Интернете
Ребенок видел в Интернете изображения, имеющие агрессивный или насильственный характер и показывающие людей, которые нападают друг на друга или убивают друг друга	47,6%	-	Информация, фото или видео с насилием, жестокостью и убийствами — ребенок сталкивался в Интернете

мами. Практически без изменений остались показатели кибербуллинга, столкновения с негативным контентом (пропаганда наркотиков, описание способов самоубийства), мошенничеством и кражей персональных данных.

Расхождение между мнением родителей и ответами подростков минимально в отношении сексуального контента и максимально, если ребенок подвергся кибербуллингу или был взломан его профиль — и расхождение это за три года осталось стабильным.

Какова природа этого расхождения во мнениях? Исследование 2010 г. позволяет напрямую сравнить ответы детей и родителей об онлайн-рисках. По данным этого исследования, согласованность ответов родителей и детей крайне низка: ни в одном случае каппа Коэна не превышает 0,30. Каждый пятый родитель (20,0%) не знает о том, что его ребенок сталкивался за последний год с чем-либо в Интернете, что обеспокоило или расстроило его. Особенно часто родители не знают, что их дети лично встречались с интернет-знакомыми, сталкивались с сексуальным и негативным контентом, подвергали кого-то или сами подвергались унижительному или оскорбительному общению в Интернете. Нужно отметить, что по данным 2013 г., ситуация еще более настораживающая: каждый третий (36,4%) подросток сказал, что родители не знали о проблемах, с которыми он столкнулся в Интернете.

Два дополнительных показателя позволяют более четко очертить ситуацию (табл. 11). Во-первых, если ребенок все-таки столкнулся с онлайн-риском, насколько часто родители узнают об этом (сензитивность ответов родителей)? Лишь в двух случаях родители довольно часто узнают о случившемся: если речь идет о вирусе на компьютере и о столкновении с изображениями сексуального характера. В отношении большинства онлайн-рисков — злоупотребления личной информацией, сообщений сексуального характера, личных встреч с интернет-знакомыми, негативного контента — лишь один родитель из трех-четырех может рассчитывать на откровенность. Практически никогда родители не осведомлены о том, что их дети рассылают сообщения сексуального характера, подвергают кого-то кибербуллингу, посещают сайты, призывающие к вредному для здоровья питанию.

Во-вторых, если родитель считает, что его ребенок с риском не сталкивался, насколько можно быть уверенным, что он прав (негативная предсказательная способность)? Уверенность может достигать почти 100%, когда речь идет о редких явлениях: мошенничестве, рассылке сексуальных сообщений, столкновении с сайтами, пропагандирующими самоубийство и употребление наркотиков. Напротив, четверо родителей из пяти, считающие, что их дети не сталкивались с сексуальным контентом в Интернете, ошибаются. Из числа родителей, полагающих, что их дети не «заражали» компьютер вирусом и не встречались лично с интернет-знакомыми, ошибается каждый третий. Каждый четвертый, уверенный, что ребенок не подвергался и не подвергал других кибербуллингу, также заблуждается.

По данным более позднего исследования, различий в уровне цифровой компетентности в зависимости от содержания рисков значительно меньше: так, чаще пребывают в неведении родители, дети которых сталкивались с сексуальными изображениями или взломом профиля в социальной сети ($\chi^2=4,93-5,05$, $p<0,05$, $CC=0,08$). Напротив, столкнувшиеся с вредоносными программами, как правило, сообщают о своих трудностях ($\chi^2=7,77$, $p<0,01$, $CC=0,10$). Однако в этом исследовании вопрос об осведомленности родителей задавался в общем плане, отдельно от перечня самих рисков, поэтому эти результаты неоднозначны.

Поскольку с практической точки зрения наиболее опасна ситуация, когда ребенок сталкивался с онлайн-риском, а его родители пребывают в неведении, далее мы сравнивали именно эту подгруппу подростков со всеми остальными — случаями, когда родители знают о столкновении подростка с рисками, и случаями, когда подростки не сталкивались с ними вовсе.

Чаще не знают о том, что ребенка что-то расстроило в Интернете, родители девочек, особенно девочек 13–16 лет ($\chi^2=11,78$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,15$). Старшие подростки чаще не сознаются родителям в том, что подвергали кого-либо кибербуллингу ($\chi^2=13,82$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,14$), посещали сайты с ненавистническими сообщениями против отдельных групп или лиц ($\chi^2=10,78$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,15$) и что лично встречались

Таблица 11
Столкновение с онлайн-рисками: сопоставление ответов детей и их родителей

	Родитель: да	Родитель: да, ребенок: нет	Родитель: нет, ребенок: да	Родитель: нет, ребенок: нет	Согласованность оценок: капша Козна	Сензитивность ответов родителей	Негативная предсказатель- ная способность
За последние 12 месяцев...	10,4%	10,0%	20,0%	59,6%	0,22	34,1%	74,8%
Видел или переживал в Интернете что-либо такое, что каким-то образом обеспокоило	10,0%	17,5%	17,5%	55,0%	0,12	36,4%	75,9%
• Часто или очень часто видел или переживал в Интернете что-либо такое, что обеспокоило	36,0%	20,0%	12,0%	32,0%	0,36	75,0%	72,7%
• Случившееся расстроило или сильно расстроило	12,1%	4,7%	32,6%	50,5%	0,20	27,1%	60,8%
Лично встречался с тем, с кем впервые познакомился в Интернете	57,1%	5,5%	28,7%	8,7%	0,17	66,5%	23,3%
Видел в Интернете изображения сексуального характера	3,3%	2,5%	26,0%	68,2%	0,10	11,2%	72,4%
Подвергал кого-либо оскорбительному или унизительному обращению в Интернете	7,9%	11,8%	23,4%	56,9%	0,09	25,3%	70,9%
Просматривал или получал сообщения сексуального характера в Интернете	4,3%	7,6%	22,5%	65,6%	0,07	16,0%	74,4%
Подвергался оскорбительному или унизительному обращению в Интернете	3,0%	3,4%	22,1%	71,5%	0,10	12,1%	76,4%
Посещал веб-сайты, на которых говорят о способах доведения себя до анорексии или булимии							

Таблица 11 (продолжение)

За последние 12 месяцев...	Родитель: да	Родитель: да, ребенок: нет	Родитель: нет, ребенок: да	Родитель: нет, ребенок: нет	Сопоставляемость опенок: капша Козна	Сензитивность ответов родителей	Негативная предраспо- сительная способност
Посещал веб-сайты, на которых размещают полные ненависти сообщения, направленные против отдель- ных групп или людей	5,6%	5,4%	21,2%	67,7%	0,17	21,0%	76,1%
Компьютер «подцепил» вирус	36,3%	24,7%	12,3%	26,6%	0,26	74,7%	68,4%
Кто-то воспользовался его/ее паролем для получения доступа к его/ее информации или для того, чтобы выдать себя за него/нее	5,7%	8,6%	11,7%	74,0%	0,24	33,0%	86,4%
Посещал веб-сайты, на которых говорят о способах причинения себе физического вреда или боли	2,3%	3,6%	11,3%	82,8%	0,16	16,7%	88,0%
Посещал веб-сайты, на которых люди обсуждают свой опыт употребления наркотиков	2,5%	3,1%	8,9%	85,5%	0,24	22,0%	90,6%
Кто-либо использовал личную информацию о ребен- ке неподобающим (оскорбительным) образом	1,8%	7,3%	8,6%	82,2%	0,10	17,5%	90,5%
Посещал веб-сайты, на которых говорят о способах совершения самоубийства	2,0%	3,1%	7,6%	87,2%	0,22	21,2%	92,0%
Рассылал кому-либо еще сообщения сексуального характера в Интернете	0,2%	2,3%	3,8%	93,7%	0,03	4,5%	96,1%
Потерял деньги в результате обмана в Интернете	2,3%	5,9%	3,6%	88,1%	0,28	38,9%	96,0%

с онлайн-знакомыми — последнее особенно верно в отношении старших девочек ($\chi^2=15,85$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,20$). Кроме того, старшие подростки, особенно мальчики, чаще скрывают от родителей, что видели или получали сообщения сексуального характера ($\chi^2=10,13$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,15$). Девочки чаще, чем мальчики, не рассказывают родителям о посещении сайтов, посвященных чрезмерному похуданию ($\chi^2=14,08$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,16$). Данные более позднего исследования цифровой компетентности не противоречат этой картине: согласно им, чаще в неведении пребывают родители старших девочек-подростков — однако, этот эффект не достигает принятого уровня значимости в 0,05 ($\chi^2=7,03$, $p<0,08$). Независимо от пола и возраста, дети одинаково часто скрывают от родителей, что видели в Интернете изображения сексуального характера, подвергались кибербуллингу, рассылали сообщения сексуального характера, посещали веб-сайты, описывающие способы причинения себе вреда и самоубийства, употребления наркотиков, а также сталкивались с вирусами и любыми способами злоупотребления личной информацией и мошенничеством.

Альфа Кронбаха для 15 пунктов составила 0,69, что позволило рассчитать новую переменную, характеризующую склонность детей не рассказывать родителям о разных онлайн-рисках, с которыми они сталкиваются. В среднем дети скрывают от родителей столкновение с двумя-тремя рисками (среднее $2,34\pm 3,09$). Это количество не зависит от пола и возраста детей.

3.2.2. Связь общего неведения родителей с деятельностью онлайн, признаками девиантного поведения, цифровой компетентностью и стратегиями родительской медиации

Чаще скрывают от родителей, что столкнулись с чем-то разрушившим их в Интернете, дети, которые больше времени проводят онлайн, с признаками чрезмерного использования Интернета и девиантного поведения ($t=(-3,32)-(-2,51)$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01-0,07$), а также те, кому родители реже объясняют, с какими рисками

и как справиться в Интернете ($t=2,16$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), реже поощряют к самостоятельному исследованию Интернета ($\chi^2=8,40$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,13$). При этом беспокойство родителей по поводу девиантного поведения, опасностей, с которыми может столкнуться ребенок, и по поводу его поведения в Интернете не связано с тем, скрывает что-то ребенок или нет. Не связана с этим и готовность ребенка обращаться к родителям за помощью, если он чем-то обеспокоен.

Если рассматривать не факт неведения родителей, а то, сколько скрывают дети об онлайн-рисках, основной результат следующий: больше скрывают школьники с признаками чрезмерного пользования Интернетом и девиантного поведения ($r=0,20-0,24$, $p<0,01$), хотя связь с пользовательской активностью слабая ($r=0,10$, $p<0,01$). Дополнительно выявляется связь с содержанием деятельности онлайн (см. Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013): реже всего скрывают от родителей столкновение с онлайн-рисками «ориентированные на учебу», несколько чаще — «универсалы», чаще всего — «потребители онлайн-контента» ($F=3,31$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$).

Следует отметить, по данным исследования 2013 г., связи осведомленности родителей с пользовательской активностью не выявлено.

Больше скрывают дети, которые говорят, что скорее игнорируют то, что родители говорят им об Интернете ($F=5,64$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$), с которыми родители не разговаривают о том, чем они занимаются в Интернете ($t=2,49$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), а также те, чьи родители используют родительский контроль для блокировки веб-сайтов ($t=-2,10$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), особенно если дети знают о проверках их активности в Интернете ($t=2,75$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$).

По данным 2013 г., чаще скрывают столкновение с онлайн-рисками дети, считающие себя более уверенными пользователями ($t=-2,78$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$), а также полагающие, что их родители не в курсе того, что они делают онлайн ($t=-9,91$, $p<0,01$, $\eta^2=0,10$), не помогают им стать более продвинутыми и лучше бы, чтобы они вообще не вмешивались в их «цифровую» жизнь ($\chi^2=37,06-40,85$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,22$). По тем же данным, подростки чаще рас-

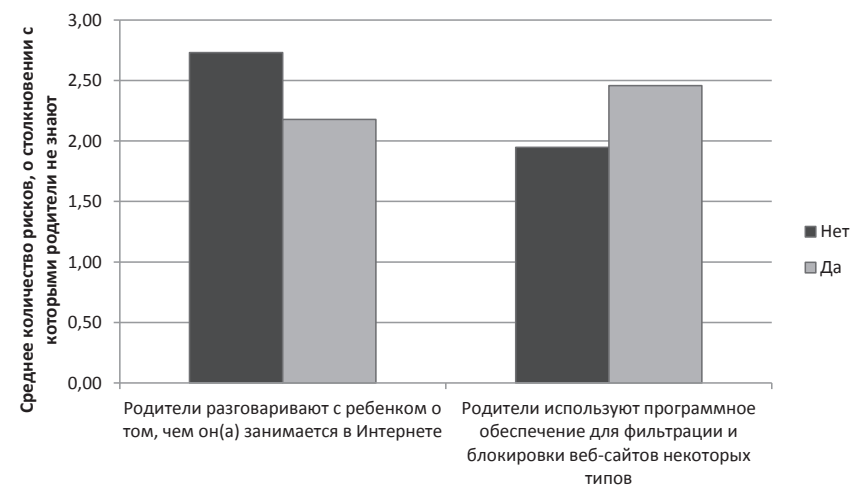


Рис. 27. Среднее количество рисков, о которых не знают родители, и родительские стратегии

сказывают родителям о столкновении с онлайн-рисками, если родители говорят с ними о том, что они делают онлайн, рассказывают о пользе Интернета и показывают полезные сайты (рис. 27; $\chi^2=15,11-22,58$, $p<0,01$, $CC=0,13-0,16$). Тот же, хотя и меньший, эффект выявлен, если родители присутствуют рядом, следят, какие сайты посещает их ребенок, создают правила пользования Интернетом, учат, как вести себя в Интернете по отношению к другим людям, учат пользоваться Интернетом, используют программное обеспечение для ограничения пользования Интернетом ($\chi^2=4,00-8,22$, $p<0,05$, $CC=0,07-0,10$). Не связано неведение родителей с запретами на пользование Интернетом, ограничением времени пользования, добавлением в «друзья» в социальных сетях, совместной деятельностью в Интернете.

Родители чаще не знают о столкновении их детей с онлайн-рисками (рис. 28) при более высоком уровне знаний и навыков подростков в цифровом мире, более высоком уровне компетентности в сфере коммуникации ($t=(-2,93)-(-2,02)$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), но более низком уровне мотивации улучшения этой компетент-

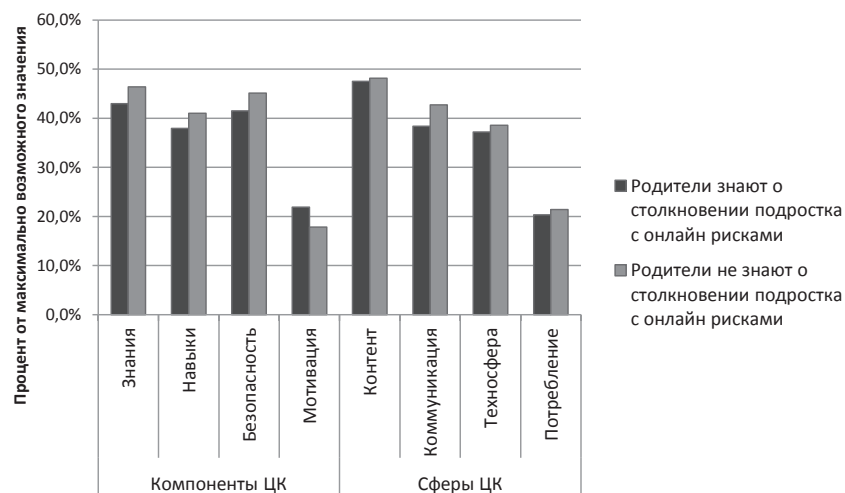


Рис. 28. Связь цифровой компетентности подростка с осведомленностью родителей о его столкновении с рисками онлайн

ности ($t=3,66$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$). При этом навыки своих родителей подростки, скрывающие столкновение с онлайн-рисками, оценивают как более низкие ($t=3,20$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$).

3.2.3. Общие и специфические факторы неведения родителей в отношении конкретных онлайн-рисков

Не сообщают родителям, что лично встречались с интернет-знакомыми, чаще всего дети, родители которых мало беспокоятся по поводу их поведения онлайн ($t=2,06$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), не разговаривают с ними о том, что они делают в Интернете, и всегда разрешают самостоятельно скачивать музыку и фильмы из Интернета ($\chi^2=4,01-6,81$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,10-0,14$). Сами дети в этом случае считают, что действия родителей слабо помогают или не помогают им пользоваться Интернетом ($\chi^2=6,12$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,14$).

Не говорят родителям о столкновении с сексуальными изображениями онлайн дети, родители которых не беспокоятся как

по поводу их поведения онлайн, так и по поводу возможных опасных ситуаций ($t=2,11-2,75$, $p<0,05$, $\eta^2=0,03$), но больше запрещают детям в Интернете ($t=-2,03$, $p<0,05$, $\eta^2=0,02$), в частности — смотреть видео онлайн ($\chi^2=6,73$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,15$).

Дети, признающиеся в девиантном поведении, чаще скрывают от родителей, что подвергались кибербуллингу ($t=-2,37$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$). Стараются не сообщать об этом и дети, родители которых проверяют, каких друзей они добавляют в социальных сетях, и не поощряют к самостоятельному исследованию Интернета ($\chi^2=5,13-8,27$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,09-0,12$).

Самое яркое различие между детьми, которые скрывают от родителей то, что подвергали других кибербуллингу, и остальными детьми, — то, что им всегда разрешают бесконтрольно пользоваться аськой и мессенджерами ($\chi^2=19,46$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,18$). Каждый третий подросток в этом случае скрывает от родителей то, что оскорблял или обижал других через Интернет

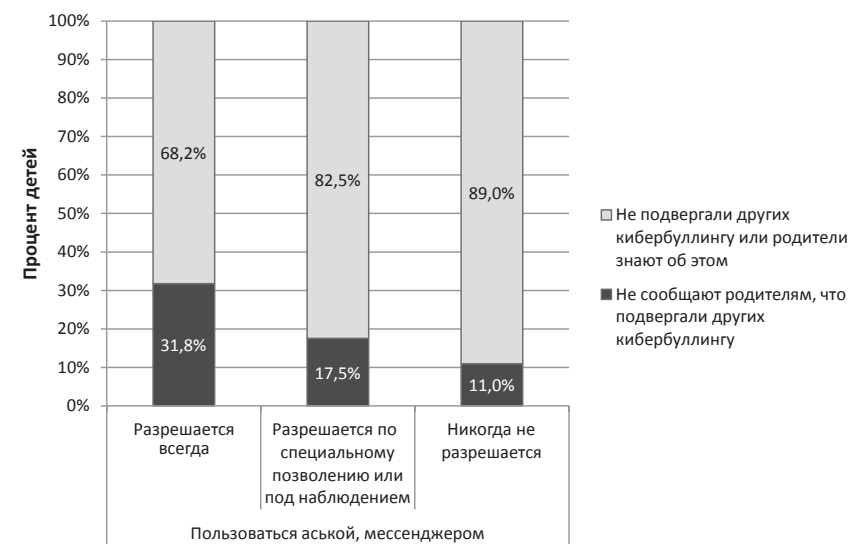


Рис. 29. Связь сообщения родителям о кибербуллинге в отношении других людей и родительского контроля за использованием онлайн-мессенджерами

(рис. 29). Близкие, хотя и не столь яркие, результаты получены в отношении бесконтрольного скачивания музыки и фильмов, просмотра видео онлайн, передачи другим личной информации, загрузки контента онлайн ($\chi^2=6,13-14,54$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,10-0,16$). Также чаще не сообщают родителям об этом дети, больше времени проводящие онлайн, с признаками чрезмерного пользования Интернетом и девиантного поведения ($t=(-5,97)-(-2,49)$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01-0,05$). Как правило, это «потребители онлайн-контента», несколько реже — «универсалы»; и такие дети предпочитают игнорировать то, что родители говорят им об Интернете ($\chi^2=7,14-10,15$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,12-0,13$). При этом их родители реже используют стратегию запретов в отношении Интернета ($t=2,92$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02$) и программы родительского контроля, не разговаривают с ними о том, что они делают в Интернете, реже поощряют к самостоятельному исследованию Интернета и реже помогают, если что-то в Интернете расстраивает ребенка ($\chi^2=3,94-9,76$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,08-0,13$).

Получение сообщений сексуального характера чаще скрывают от родителей дети с высокой пользовательской активностью, признаками чрезмерного пользования Интернетом, с признаками девиантного поведения — причем не только теми, которые признают сами, но и теми, которые замечают и о которых беспокоятся их родители ($t=(-4,66)-(-2,20)$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02-0,12$). Обычно не рассказывают о получении сексуальных сообщений «универсалы», чуть реже — «потребители онлайн-контента» ($\chi^2=8,31$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,15$). Кроме того, такие дети склонны напрямую говорить, что их родители не в курсе, что они делают в Интернете ($\chi^2=12,02$, $p<0,01$, Cramer's $V=0,17$).

Посещение веб-сайтов, описывающих способы причинения себе физического вреда или боли, скрывают дети, больше времени проводящие в Интернете, склонные к чрезмерному его использованию ($t=(-4,86)-(-2,82)$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02-0,04$). Вероятность такого поведения выше у детей, которые уверены, что многое знают об Интернете, в особенности по сравнению с родителями, и поэтому игнорируют то, что им говорят родители об Интернете, и считают, что их родители не в курсе того, что они делают онлайн,

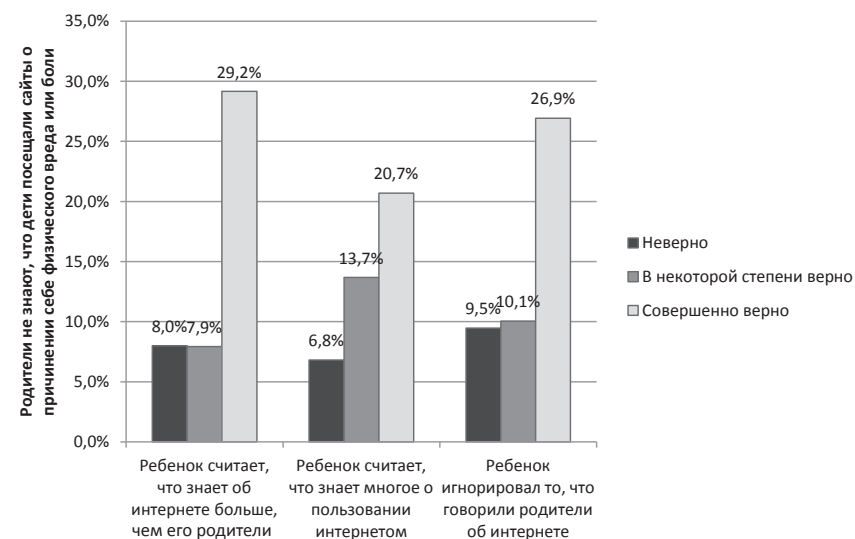


Рис. 30. Связь сообщения родителям о посещении веб-сайтов, обсуждающих способы причинения себе физического вреда и боли, с представлениями ребенка

не проверяют посещаемые веб-сайты ($\chi^2=4,01-13,28$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,10-0,20$). Среди детей, уверенных в своей компетентности и игнорирующих родителей, каждый четвертый-пятый не сообщает, что был на таких сайтах, а среди неуверенных — лишь один из десяти (рис. 30).

Сайты, посвященные способам чрезмерного похудения (тем, которые приводят к анорексии и булимии), посещают и не говорят об этом родителям чаще дети с признаками чрезмерного пользования Интернетом ($t=-3,97$, $p<0,01$, $\eta^2=0,03$), а также те, чьи родители разрешают бесконтрольно скачивать видео и музыку ($\chi^2=6,78$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,12$).

О посещении сайтов с полными ненависти сообщениями против групп или людей не сообщают родителям дети, больше времени проводящие в Интернете, с признаками чрезмерного пользования и девиантного поведения ($t=(-4,04)-(-2,86)$, $p<0,01$, $\eta^2=0,02-0,03$). Чаще всего это «универсалы», реже «потребители онлайн-контента», игнорирующие то, что говорят им об Интерне-

те, считающие, что знают об Интернете больше, чем их родители, а родители не в курсе того, что они делают онлайн, в особенности уверенные в том, что родители не проверяют того, какие веб-сайты они посещают ($\chi^2=6,35-11,73$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,13-0,16$). Их родители реже сидят с детьми, когда те пользуются Интернетом ($\chi^2=4,10$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,09$).

Не говорят родителям о том, что компьютер «подцепил» вирус, дети с признаками девиантного поведения ($t=-2,32$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), а также дети, родители которых не беспокоятся об их поведении онлайн, меньше объясняют им правила деятельности в Интернете ($t=2,31-3,50$, $p<0,01$, $\eta^2=0,01$), дети, считающие себя более уверенными пользователями Интернета ($t=-2,13$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01$), а также не сообщающие, что они могли бы сделать, если что-то расстроило их в Интернете ($\chi^2=4,75$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,10$). Кроме того, такие дети (но не их родители) чаще говорят, что родители никогда не разрешают им скачивать музыку или файлы из Интернета, а также иметь личный профиль в сети ($\chi^2=6,64-8,75$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,11-0,13$).

О том, что кто-то использовал их личный пароль, не сообщают родителям дети с большей пользовательской активностью, признаками чрезмерного пользования Интернетом и девиантного поведения ($t=(-4,31)-(-2,19)$, $p<0,05$, $\eta^2=0,01-0,04$), которые считают, что их родители не в курсе того, что они делают онлайн, не занимаются с ними совместной деятельностью онлайн, не помогали в прошлом и не советовали, что делать, когда что-то онлайн расстраивало, и не проверяют, какие сайты они посещают и какие сообщения получают ($\chi^2=5,06-9,12$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,10-0,14$). Родители таких детей чаще не разговаривают с ними об их активности онлайн (и дети замечают это), не объясняют, почему некоторые сайты могут быть плохими, не дают советы о том, как вести себя с другими людьми онлайн ($\chi^2=4,01-8,46$, $p<0,05$, Cramer's $V=0,09-0,12$). Заметим, что эти результаты согласуются с данными о том, что раскрытие подростками личной информации онлайн связано с чрезмерным его использованием и меньшей открытостью в общении родителей и детей об Интернете (Shin, Kang, 2016).

Не анализировались отдельно рассылка сексуальных сообщений, злоупотребление личной информацией и мошенничество, столкновение с сайтами, на которых обсуждаются употребление наркотиков и способы самоубийства — поскольку сокрытие от родителей при столкновении с этими рисками встречается менее чем у каждого десятого школьника, что ограничивает возможности статистического анализа.

3.2.4. Причины неведения родителей о столкновении ребенка с онлайн-рисками: особенности деятельности детей онлайн или детско-родительских отношений по поводу Интернета

Как показывают результаты двух популяционных исследований, родители часто пребывают в неведении относительно столкновения подростков с рисками и угрозами онлайн — это касается каждого пятого родителя, по данным исследования безопасности детей онлайн, и каждого третьего, по данным исследования цифровой компетентности. Поскольку расхождение во мнениях оценивалось разными способами, напрямую сопоставлять эти результаты нельзя, но возможно, что за три года, прошедшие между исследованиями, ситуация усугубилась. С практической точки зрения эти результаты означают, что родители не должны доверять своему собственному ощущению, что «все в порядке» или что «они бы заметили». Даже в отношении тех рисков, о которых подростки часто сообщают родителям — мошенничества, получения сообщений сексуального характера, заражения компьютера «вирусом» — один родитель из трех-пяти не знает об этом. О кибербуллинге, посещении сайтов с негативным контентом, о том, что ребенок был инициатором кибербуллинга или рассылал сексуальные сообщения, родители осведомлены крайне редко. Намеренно заостряя картину, заметим, один из четырех родителей, уверенных, что ничего страшного с его ребенком в Интернете не происходило, ошибается. Среди родителей, считающих, что их дети не видели сексуальных изображений онлайн, заблуждаются каждые три из четверых; среди родителей, полагающих, что

их дети не встречались лично с онлайн-знакомыми — каждый третий. С теоретической точки зрения на первый план выходит другой вопрос — в чем именно проявляется и чем вызвано такое расхождение между ответами детей и родителей?

Первое возможное объяснение: *природа самих рисков*. Очевидно, что наиболее внимательными взрослым стоит быть в отношении тех рисков, инициатором которых выступает сам ребенок. В кибербуллинге в отношении других людей, рассылке сексуальных сообщений, посещении веб-сайтов с негативным контентом (описание способов причинения себе физического вреда, самоубийства, доведения до анорексии и булимии) дети часто предпочитают не сознаваться, поскольку знают, что родители не одобряют их поведения. К этой же группе, хотя и в меньшей степени, относятся те риски, которые потенциально опасны с точки зрения взрослого, но притягательны для подростка: личные встречи с онлайн-знакомыми, получение сообщений сексуального характера. В отношении этих рисков особенно важно выявить их косвенные признаки, по которым взрослые смогут их заподозрить. Злоупотребление личной информацией, кибербуллинг в отношении самого подростка — другая группа рисков, о которой родители часто не осведомлены, по всей видимости, из-за стыда и стеснения самого ребенка, особенно если он неосторожно спровоцировал эти действия. Анализ обращений на Линию помощи показывает, что это те трудности, которые подолгу остаются неразрешенными и травматичными для подростков (Солдатова, Шляпников, Журина, 2015). Чаще не ставят родителей в известность о своем столкновении с чем-то обеспокоившим их в Интернете старшие девочки; они же стараются не рассказывать о посещении сайтов, посвященных чрезмерному похуданию. Однако в отношении большинства конкретных рисков различий по полу и возрасту нет, то есть нельзя сказать, что родители должны быть внимательнее в том или ином случае, связанным с гендерными или возрастными различиями.

Второе объяснение: *общая склонность детей к риску и трудности в детско-родительских отношениях* (табл. 12). Дети, более склонные к девиантному поведению, действительно чаще скры-

вают от родителей то, что столкнулись с онлайн-рисками; чаще всего это риски агрессивного или сексуального содержания: кибербуллинг (в отношении самого подростка и других людей), получение сообщений сексуального характера, ненавистнический контент. Неведение родителей о заражении компьютера вирусом и злоупотреблении паролем ребенка также связано со склонностью ребенка к девиантному поведению. Практически не связано с неосведомленностью родителей их беспокойство о безопасности подростков (в этом случае подростки немного реже скрывают, что столкнулись онлайн с сексуальными изображениями, но не другими рисками). Наконец, от нежелания детей обращаться к родителям в случае, если что-то их обеспокоило или расстроило, знание или незнание родителей об онлайн-рисках не зависит вовсе. С нашей точки зрения, маловероятно, что открытость в общении в семье никак не сказывается на открытости в случае онлайн-рисков; скорее единичный вопрос об этом, включенный в исследование 2010 г., оказался недостаточно чувствительным.

Третье объяснение (табл. 12): *особенности онлайн-деятельности детей или детско-родительских отношений по поводу Интернета*. Данные о связи пользовательской активности и незнания родителей о столкновении с рисками противоречивы: согласно исследованию безопасности детей онлайн, более активные дети рассказывают меньше, тогда как в исследовании цифровой компетентности подобной связи не выявлено. Однако случаи незнания часто связаны с чрезмерным использованием Интернета — говоря метафорически, «тайные» проблемы ребенка в Интернете нарастают, если Интернет сам становится проблемой. Связь неведения родителей с цифровой компетентностью детей также закономерна: действительная или иллюзорная компетентность способствует большей активности и придает уверенность в своих возможностях (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). В пользу этого предположения свидетельствует то, что чаще пребывают в неведении родители, дети которых более уверены в своих пользовательских навыках и недооценивают риски онлайн. Кроме того, сокрытие ряда рисков (получение сексуальных сообщений, посещение сайтов с ненавистническим контентом,

кибербуллинг в отношении других) сопряжено с более широким кругом деятельности в Интернете. При этом кибербуллинг в отношении других людей более характерен для тех, кто редко играет в Интернете и у кого в интересах доминируют поисковая активность и общение.

Интересно, что в отношении цифровой компетентности выявлен специфический паттерн: дети, склонные скрывать от родителей столкновение с рисками онлайн, характеризуются более высоким уровнем знаний и навыков — преимущественно в сфере коммуникации, но более низким уровнем мотивации к дальнейшему развитию. Эти данные согласуются с полученными ранее результатами о тесной связи мотивации к освоению Интернета с участием в этом процессе взрослых (Солдатова, Рассказова, 2017). Стагнация, непонимание и нежелание развиваться чревато как недооценкой риска и готовностью попадать в рискованные ситуации, так и непониманием, чем может помочь обращение ко взрослым.

Для родителей детей, не афиширующих столкновение с онлайн-рисками, характерно более редкое использование объяснений, причем часто родители просто не разговаривают с детьми об их онлайн-деятельности. Дети, как бы «в ответ» на это, чаще игнорируют то, что родители говорят об Интернете, считают, что родители не помогают им и лучше бы не вмешивались. По данным 2013 г., недостаток мониторинга и технического контроля тоже может быть фактором риска. Роль запретов и ограничений неоднозначна: они сопряжены с большим риском неведения родителей в отношении распространенных рисков (столкновения с сексуальными изображениями), но с меньшим риском в отношении личных встреч с интернет-знакомыми, кибербуллинга в отношении других, посещения сайтов, пропагандирующих чрезмерное похудание. Можно предполагать, что правила способствуют более ответственному поведению подростков онлайн, хотя могут порой побуждать скрывать то, что они видели нечто, могущее вызвать родительское недовольство.

Таблица 12
Факторы, ведущие к неведению родителей о столкновении ребенка с онлайн-рисками

Ребенок сталкивался с онлайн-риском, о котором не знает родитель	Общие факторы: Пол, возраст, девиантное поведение и детско-родительские отношения	Особенности деятельности подростков и их представлений о помощи родителей онлайн	Особенности родительской медиации деятельности подростков онлайн
Видел или переживал в Интернете что-либо такое, что каким-то образом обеспокоило	<p>Общие факторы: Пол, возраст, девиантное поведение и детско-родительские отношения</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чаще девочки, особенно 13–16 лет • Больше признаков девиантного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> • 2010 г.: выше пользовательская активность. 2013 г.: нет связи с пользовательской активностью • Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом • 2013 г.: дети считают себя более уверенными пользователями и недооценивают вероятность столкнуться с онлайн-рисками • 2013 г.: выше цифровая компетентность по компонентам знаний и навыков и в сфере коммуникации, ниже мотивация ее улучшения • 2013 г.: дети считают, что родители не в курсе их онлайн-активности, не помогают в ней и лучше бы вообще не вмешивались, ниже оценивают навыки своих родителей онлайн 	<ul style="list-style-type: none"> • Родители реже используют стратегию объяснений, в том числе реже поощряют к самостоятельному исследованию Интернета • 2013 г.: Родители реже используют способы активной медиации и обучения, мониторинга и технического контроля

Таблица 12 (продолжение)

Ребенок сталкивался с онлайн-риском, о котором не знает родитель	Общие факторы: Пол, возраст, девиантное поведение и детско-родительские отношения	Особенности деятельности подростков и их представлений о помощи родителей онлайн	Особенности родительской медиации деятельности подростков онлайн
Скрывают большее число столкновений с онлайн-рисками	<ul style="list-style-type: none"> • Не зависит от пола и возраста • Больше признаков девиантного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> • Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом • Чаще «потребители», несколько меньше — «универсалы», минимальное количество «ориентированных на учебу» • Дети игнорируют то, что родители говорят им об Интернете 	<ul style="list-style-type: none"> • Родители не разговаривают с детьми об их деятельности в Интернете • Родители используют программное обеспечение для блокировки сайтов
Лично встречался с тем, с кем впервые познакомился в Интернете	<ul style="list-style-type: none"> • Чаще старшие подростки, особенно девочки 	<ul style="list-style-type: none"> • Дети считают, что родители не помогают им стать более продвинутыми пользователями 	<ul style="list-style-type: none"> • Родители меньше беспокоятся о поведении детей онлайн • Родители разрешают бесконтрольно скачивать музыку и фильмы
Видел в Интернете изображение сексуального характера	<ul style="list-style-type: none"> • Не зависит от пола и возраста • Родители меньше беспокоятся о безопасности детей 	<ul style="list-style-type: none"> • Связи не выявлено 	<ul style="list-style-type: none"> • Родители меньше беспокоятся о поведении детей онлайн • Родители чаще используют стратегию запретов и ограничений, в том числе запрещают смотреть видео онлайн

Ребенок сталкивался с онлайн-риском, о котором не знает родитель	Общие факторы: Пол, возраст, девиантное поведение и детско-родительские отношения	Особенности деятельности подростков и их представлений о помощи родителей онлайн	Особенности родительской медиации деятельности подростков онлайн
Подвергался оскорбительному или унижительному обращению в Интернете	<ul style="list-style-type: none"> • Чаще старшие подростки • Больше признаков девиантного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> • Выше пользовательская активность • Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом • Чаще «потребители», реже всего «ориентированные на учебу» • Дети игнорируют то, что родители говорят им об Интернете 	<ul style="list-style-type: none"> • Родители реже используют стратегию запретов и ограничений, в том числе разрешают бесконтрольно пользоваться аськой и мессенджерами, скачивать музыку и фильмы, смотреть видео онлайн, передавать другим личную информацию, загружать контент онлайн • Родители реже используют стратегию технического контроля • Родители реже разговаривают с детьми о том, что они делают в Интернете, поощряют к самостоятельному исследованию Интернета, помогают, если что-то онлайн расстраивает

Таблица 12 (продолжение)

Ребенок сталкивался с онлайн-риском, о котором не знает родитель	Общие факторы: Пол, возраст, девиантное поведение и детско-родительские отношения	Особенности деятельности подростков и их представлений о помощи родителей онлайн	Особенности родительской медиации деятельности подростков онлайн
Просматривал или получал сообщения сексуального характера в Интернете	<ul style="list-style-type: none"> Чаше старшие подростки, особенно мальчики Больше признаков девиантного поведения Родители беспокоятся о девиантном поведении детей 	<ul style="list-style-type: none"> Выше пользовательская активность Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом Чаше «универсаль», несколько реже «потребители», реже всего «ориентированные на учебу» Родители не в курсе того, что дети делают онлайн 	<ul style="list-style-type: none"> Связи не выявлено
Подвергался оскорбительному или унижительному обращению в Интернете	<ul style="list-style-type: none"> Не зависит от пола и возраста Больше признаков девиантного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> Связи не выявлено 	<ul style="list-style-type: none"> Родители проверяют, каких друзей дети добавляют с социальных сетях Родители реже поощряют к самостоятельному исследованию Интернета
Посещал веб-сайты, на которых говорят о способах доведения себя до анорексии или булимии	<ul style="list-style-type: none"> Чаше девочки 	<ul style="list-style-type: none"> Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом 	<ul style="list-style-type: none"> Родители разрешают бесконтрольно скачивать музыку и фильмы

Таблица 12 (продолжение)

Ребенок сталкивался с онлайн-риском, о котором не знает родитель	Общие факторы: Пол, возраст, девиантное поведение и детско-родительские отношения	Особенности деятельности подростков и их представлений о помощи родителей онлайн	Особенности родительской медиации деятельности подростков онлайн
Посещал веб-сайты, на которых размещают полные новости сообщения, направленные против отдельных групп или людей	<ul style="list-style-type: none"> Чаше старшие подростки Больше признаков девиантного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> Выше пользовательская активность Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом Чаше «универсаль», несколько реже «потребители», реже всего «ориентированные на учебу» Дети игнорируют то, что родители говорят им об Интернете Дети считают, что знают об Интернете больше, чем родители Родители не в курсе того, что дети делают онлайн 	<ul style="list-style-type: none"> Родители реже сидят с детьми, когда те пользуются Интернетом
Компьютер «подцепил» вирус	<ul style="list-style-type: none"> Не зависит от пола и возраста Больше признаков девиантного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> Связи не выявлено 	<ul style="list-style-type: none"> Родители меньше беспокоятся о поведении детей онлайн Родители реже используют стратегию объяснений, в том числе не говорят, что ребенок может сделать, если его что-то расстроило онлайн

Таблица 12 (продолжение)

Ребенок сталкивался с онлайн-риском, о котором не знает родитель	Общие факторы: Пол, возраст, девиантное поведение и детско-родительские отношения	Особенности деятельности подростков и их представлений о помощи родителей онлайн	Особенности родительской медиации деятельности подростков онлайн
Кто-то воспользовался его/ее паролем для получения доступа к его/ее информации или для того, чтобы выдать себя за него/нее	<ul style="list-style-type: none"> • Не зависит от пола и возраста • Больше признаков девиантного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> • Выше пользовательская активность • Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом • Родители не в курсе того, что дети делают онлайн 	<ul style="list-style-type: none"> • Родители реже разговаривают с детьми о том, что они делают в Интернете, обясняют, почему сайты могут быть плохими, дают советы, как вести себя с другими людьми онлайн
Посещал веб-сайты, на которых говорят о способах причинения себе физического вреда или боли	<ul style="list-style-type: none"> • Не зависит от пола и возраста 	<ul style="list-style-type: none"> • Выше пользовательская активность • Больше признаков чрезмерного пользования Интернетом • Дети игнорируют то, что родители говорят им об Интернете • Дети считают, что многое знают об Интернете, особенно по сравнению с родителями • Родители не в курсе того, что дети делают онлайн 	<ul style="list-style-type: none"> • Связи не выявлено

Таким образом, родители значительно чаще, чем кажется, не осведомлены ни о деятельности своих детей онлайн, ни об их столкновении с онлайн-рисками. По-видимому, если в отношении общего столкновения с онлайн-рисками в сознании родителей произошли изменения — и они стали чаще признавать, что их ребенок имеет такой опыт — в отношении конкретных рисков расхождение в ответах родителей и детей изменилось незначительно. Как по данным 2010 г., так и по данным 2013 г., родители довольно неплохо знают о столкновении их детей с сексуальным контентом, но не всегда осведомлены о кибербуллинге и взломе профиля.

Более 20% родителей пребывает в неведении, что их ребенок столкнулся в Интернете с чем-то, что обеспокоило его. В первую очередь это касается рисков, которые инициировали сами дети и не одобряют родители (кибербуллинга в отношении других, посещения сайтов с негативным контентом, личных встреч с онлайн-знакомыми), и рисков, сопряженных со стыдом и смущением (кибербуллинга в отношении самого подростка, получения сексуальных сообщений). Вероятность, что ребенок столкнулся с онлайн-рисками и скрывает это, выше при проявлениях у него девиантного поведения, но не связана с представлениями и беспокойством родителей по поводу этого поведения. К числу специфических для Интернета факторов неведения родителей относятся: чрезмерное пользование Интернетом, большая уверенность детей, более высокий уровень знаний и навыков в Интернете, особенно в сфере общения, при низкой мотивации ее улучшения и более широкий круг их онлайн-активностей. Вероятность сокрытия от родителей большинства рисков выше, если родители меньше объясняют и участвуют в деятельности ребенка онлайн, особенно — не разговаривают с ним об Интернете. Запреты и ограничения, по всей видимости, способствуют более ответственному поведению подростков (снижая вероятность неведения родителей о личных встречах с онлайн-знакомыми, кибербуллинге в отношении других), могут провоцировать утаивание распространенных рисков, таких как просмотр сексуальных изображений.

Глава 4

Цифровой разрыв и межпоколенческие отношения

Вернемся к вопросу, с которого мы начали монографию: что нового привносит «цифровое» измерение в социальную ситуацию развития детей и подростков? В данной главе, обобщая результаты серии проведенных нами популяционных исследований российских подростков и родителей (*Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014* [Эл. ресурс]; *Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*), мы рассматриваем важный аспект этой проблемы: вопрос о роли «разрыва» и взаимодействия между родителями и подростками в освоении Интернета, формировании отношения к нему и цифровой компетентности.

4.1. «Цифровой разрыв» между родителями и подростками: форма и содержание

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 об-

наружила 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).

Упоминая электронную коммуникативную сеть, Маргарет Мид имела в виду повсеместное распространение радио и начало триумфального шествия телевидения. Отметим, что еще при жизни Маргарет 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 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. 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 влиянием воздействия 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 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 малопригоден для младших.

Метафорически говоря, в цифровом мире новое поколение имеет больше всего основания 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». 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. Иными словами, родители не «успевают» за развитием технологий и не могут помочь своим детям, а те осваивают Интернет стихийно и самостоятельно. Как результат, часто родители учатся у своих детей, а не наоборот, а дети остаются без помощи взрослых в Интернете. Житейская практика освоения детьми компьютеров и Интернета, казалось бы, свидетельству-

ет 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. Ключом к решению проблем — недостаточности знаний, умений и навыков подростков при иллюзии грамотности и безопасности (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013), некритичного отношения к информации (Balter, 2009), частого столкновения с рисками и угрозами Сети (Солдатова, Зотова, 2011а, б; Солдатова, Лебешева, 2011), трудностей совладания с ними (Soldatova, Zotova, 2012) — кажется обеспечение помощи со стороны взрослых — учителей, родителей, специалистов. В главе 3 было показано, что далеко не все популярные родительские стратегии помогают снизить риски, связанные с Интернетом.

Термин «цифровой разрыв между поколениями» традиционно привлекается в качестве объяснительного конструкта: его преодоление должно решить проблему неэффективности помощи взрослых 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.

4.2. 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.

Можно выделить несколько подходов к определению цифрового разрыва в разных науках:

- С социально-экономической точки зрения под цифровым разрывом (*digital divide*) 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 технологии 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, Нестик, Рассказова, Зотова, 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 многочасовое использование Интернета предполагает овладение соответствующими знаниями и навыками — тем, что сегодня все чаще называют цифровой грамотностью или компе-

тентностью. 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 F.D, 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 некритичное 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, структуре мотивации, ответственности и личностных позициях, связанных с использованием Интернета как значимого источника информации и инструмента коммуни-

кации. 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. Проблема же цифрового разрыва становится и вопросом о *взаимодействии между поколениями по поводу Интернета*.

Исследование психологического содержания цифрового разрыва и взаимодействия между поколениями требует определиться с тем, между чем — между какими и как выделяемыми поколениями — этот разрыв возникает. Выше рассматривались возможности и ограничения классификации поколений У. Штрауса и Н. Хоува. 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. Штраус 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 [Эл. ресурс]). 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 вто-

рой 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. Штрауса 1991 г., где периоды были наиболее однородны (по 20 лет, для Y — 15 лет). С нашей точки зрения, классификация поколений является удачной аналогией, использующейся для понимания цифрового разрыва. Не оспаривая ее применение, мы призываем относиться к полученным с ее помощью результатам скорее как к ориентиру, с пониманием условности самой классификации, нежели к точным данным. В таблице 13 представлено распределение по поколениям родителей и подростков в исследовании 2013 г.

Таблица 13

Распределение выборки по принадлежности к поколениям
(по результатам исследования цифровой компетентности, 2013 г.)

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, количество (%)	–	–	–	–	607 (55,5%)	596 (49,5%)	–
Выборка родителей, количество (%)	37 (3,1%)	150 (12,4%)	984 (81,4%)	38 (3,1%)	–	–	–

4.3. Подростки и родители в цифровом мире: источники знаний, компетентность, образ «Я»

4.3.1. Источники знаний об Интернете у подростков и родителей

Большинство как подростков, так и родителей (табл. 14) 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 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 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 стихийно-

му 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.

Таблица 14

Источники знаний об Интернете, образ «Я» и эмоциональные переживания в Интернете: оценки подростков и родителей (по результатам исследования цифровой компетентности, 2013 г.)

	Пункты	Выбравшие пункт, %						χ^2 Пирсона	Величина статистического эффекта ζ^2
		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
«Более самостоятельным(ой)»	«Более самостоятельным(ой)»	32,0%	31,5%	26,5%	20,9%	14,7%	39,1%	40,00**	0,13
	Более уважаемым(ой)»	12,9%	7,7%	2,9%	7,8%	4,6%	4,3%	18,61**	0,09
	Более успешным(ой)»	16,4%	16,3%	11,8%	9,7%	6,4%	8,7%	24,23**	0,10

	Более агрессивным(ой)	1,3%	3,6%	0,0%	0,8%	0,9%	0,0%	18,89**	0,09
	Более уверенным(ой)	20,1%	25,4%	8,8%	14,5%	11,9%	21,7%	33,74**	0,12
	Более одиноким(ой)	1,3%	2,3%	2,9%	1,4%	0,9%	4,3%	3,90	0,04
	Более общительным(ой)	32,0%	33,3%	17,6%	18,5%	18,3%	26,1%	56,55**	0,16
	Более сильным(ой)	9,4%	7,9%	0,0%	3,0%	2,8%	4,3%	34,01**	0,12
	Более безнаказанным(ой)	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: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

4.3.2. Поколение и 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 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 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. 31).

Как частота пользования Интернетом, так и уверенность в себе как пользователях у родителей зависят от того, к какому поколению относятся их дети: родители младших подростков чаще

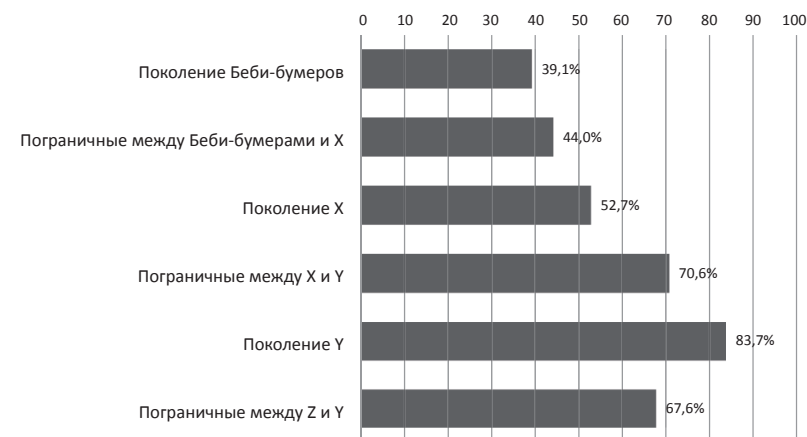


Рис. 31. Довольно уверенные или очень уверенные пользователи (%) — сравнение поколений (по результатам исследования цифровой компетентности, 2013 г.)

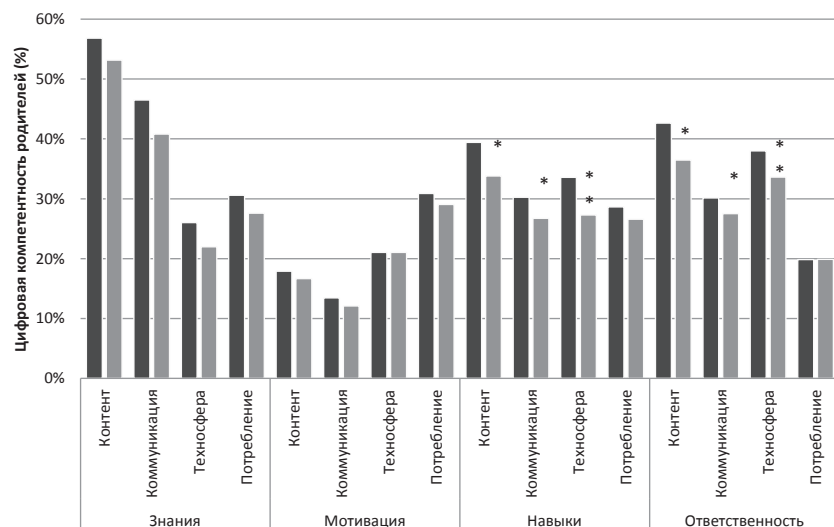


Рис. 32. Средние профили цифровой компетентности родителей старших и младших подростков; * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$

пользуются Интернетом и чувствуют себя более уверенными пользователями. Иными словами, более младший возраст детей способствует большей частоте пользования Интернетом родителями, причем у молодых родителей этот эффект выше.

Что более важно, уровень цифровой компетентности родителей не зависит от их поколения, но зависит от поколения их детей, хотя величина эффекта во всех случаях невелика (рис. 32 — по результатам исследования цифровой компетентности, 2013 г.). Родители младших подростков более компетентны в смысле навыков и ответственности при работе с контентом, в коммуникации и в техническом обеспечении деятельности онлайн.

Интересно, что ответственность родителей поколения X практически не зависит от возраста их детей, тогда как родители поколения Беби-бумеров проявляют большую ответственность, если их дети моложе.

С нашей точки зрения, анализ межпоколенческих взаимодействий открывает новую перспективу в исследованиях цифрового

разрыва: пользовательская активность, уверенность и цифровая компетентность родителей зависят не столько от их поколения, сколько от поколения их детей. Можно предполагать, что дети младшего возраста «стимулируют» родителей к освоению Интернета, причем в отношении младших родителей этот эффект проявляется в частоте пользования, а в отношении старших родителей (особенно Беби-бумеров) — в самостоятельности освоения Интернета и большей цифровой компетентности (особенно в навыках и ответственности в техносфере).

Согласно полученным результатам, анализ межпоколенческих отношений и моделей передачи опыта в Интернете может помочь пониманию «цифрового разрыва» между подростками и родителями. Распространенность различных моделей освоения Интернета в этом случае отражает трудности в освоении виртуального мира, выступая следствием специфических паттернов межпоколенческих взаимодействий, постепенно трансформирующихся по мере стабилизации технологии и распространения информации о связанных с ней рисках. В частности, родители младших подростков, имеющие высокий уровень осведомленности об онлайн-угрозах, более компетентны и активны как пользователи, причем чем старше их возраст, тем ярче это выражено.

Небольшие, хотя значимые, различия между поколениями отмечаются по компонентам цифровой компетентности (ЦК), кроме мотивационного, и в наибольшей степени касаются компонентов умений и ответственности и сфер контента и потребления (табл. 15). 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 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.

Таблица 15

Сравнение индекса цифровой компетентности, его компонентов и сфер в разных поколениях

Поколения		Индекс цифровой компетентности, компоненты и сферы								
		Знания	Умения	Ответственность	Мотивация	Индекс ЦК	ЦК в сфере кон- тента	ЦК в сфере комму- никации	ЦК в сфере техни- ческих аспектов	ЦК в сфере потре- бления
Подростки	Погранич- ные 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	Погранич- ные 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%
	Погранич- ные между Беби-буме- рами и X	37,8%	28,0%	29,1%	19,0%	28,6%	34,9%	25,4%	27,1%	25,7%
	Беби-буме- ры	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 ста- тистического эффекта η^2		0,11	0,20	0,19	0,06	0,18	0,25	0,22	0,20	0,26

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

4.3.3. Эмоциональные переживания и образ «Я» в Интернете

Представим в порядке убывания наиболее частые и для детей, и для взрослых эмоции в Интернете — интерес и удовольствии, радость и удивление, то есть Интернет воспринимается большинством респондентов положительно (табл. 14). Подростки обеих групп, по сравнению с родителями, значимо чаще переживают радость, восхищение и удовольствие в Интернете. Удивление 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.

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. 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.

Парадоксальным образом 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.

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 чаще, чем подростки, вовсе не испытывают эмоциональных переживаний или изменения самоотношения в Интернете, а сами изменения встречаются у них реже.

4.4. Психологическое содержание цифрового разрыва и цифрового взаимодействия

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 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, но иногда и значительно меньше. В зарубежных исследованиях, в частности в работе А. Кутрополоса, появившейся спустя 10 лет после вы-

шеупомянутой 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 конкретного родителя и подростка, а также доверия между ними. Кроме того, низкий уровень цифровой компетентности у поколения X и особенно у «Беби-бумеров» как раз причина 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.

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 мо-

дель вышла вовсе не на первый план: в ответах респондентов доминировало самостоятельное обучение.

Самостоятельное обучение в данном случае — 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, 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, и, 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. 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 начинают появляться постфигуративные элементы — поколение X, особенно пограничное поколение X/Y, приобретая свой опыт использования Интернета, начинают вы-

ступать важным источником информации о современных технологиях для младших подростков.

Иными словами, речь идет о самостоятельном и стихийном освоении Интернета, пик которого приходится на его быстрое распространение (детство поколения Y), — при этом ни одна из моделей передачи опыта полностью не приживается, а зависит от умений и действий конкретных детей и родителей. Тот факт, что младшие подростки реже осваивают Интернет сами и чаще при помощи школы и родителей, может быть признаком перехода от стихийного развития ситуаций, связанных с освоением Интернета, к регулируемому, при котором постепенно приживаются пост- и кофигуративные модели. Префигуративная модель передачи опыта в Интернете существует, однако основное значение она имеет в отношении родителей старших поколений, а у молодых родителей является скорее исключением.

При этом как частота пользования родителями Интернетом, так и их цифровая компетентность зависят не только от их поколения, но и от поколения их детей. Можно предполагать, что, хотя в целом родители старших поколений реже пользуются Интернетом, наличие детей младшего подросткового возраста «стимулирует» родителей любого возраста к более частой деятельности онлайн. Особенно чувствительны к этому эффекту молодые родители. Следует отметить, что этот эффект касается только частоты (как часто?), но не интенсивности (как долго?) пользования (которая не связана с поколениями родителей и детей). Дополняют эту картину данные о том, что уверенность родителей в себе как пользователей вообще не зависит от их собственного поколения, но выше у родителей младших подростков. Иными словами, роль поколения детей в большей степени касается субъективных переменных (уверенности в себе как пользователе), нежели пользовательской активности. В свете модели принятия технологий (*Turel, Serenko, Giles, 2011*) можно предполагать, что уверенность в своих возможностях как пользователя связана с субъективной простотой технологии — иными словами, родители младших подростков более уверены в возможности своими силами освоить Интернет, нежели родители старших

подростков. Цифровая компетентность родителей, будучи не связана с поколением самих родителей, в целом выше у родителей младших подростков. По всей видимости, «стимулирующее» влияние младших детей касается в первую очередь компонентов навыков и ответственности родителей, особенно в техносфере. Немаловажно, что если в отношении частоты пользовательской активности наиболее чувствительны к этому эффекту молодые родители, то в отношении цифровой компетентности эффект обратный: Беби-бумеры больше «выигрывают» от наличия более младших детей по уровню ответственности в техносфере, нежели родители поколения X. Родители младших подростков в целом реже учатся у своих детей, по сравнению с родителями старших подростков. Напротив, родители подростков поколения Y чаще говорят о том, что учились пользоваться Интернетом у своих детей — особенно ярок этот эффект у Беби-бумеров, но выражен он и у родителей поколения X.

Немаловажно, что у родителей самостоятельное освоение Интернета сопряжено с большей уверенностью в своих силах, более частым обращением к Интернету и более высоким уровнем цифровой компетентности, тогда как префигуративное освоение связано с более редким использованием, меньшей уверенностью и компетентностью, но большей мотивацией в освоении Интернета. Можно предполагать, что префигуративная стратегия освоения виртуального пространства выполняет компенсаторные функции у родителей, которые не уверены в собственных силах или не готовы активно самостоятельно осваивать пространство Интернета, но хотели бы «следовать за» ребенком. Такие попытки «не отстать» могут быть дисфункциональны, не позволяя проявиться собственным интересам и возможностям родителей онлайн.

В целом можно предполагать, что особенности освоения Интернета (самостоятельное/при помощи своих детей) являются медиатором, объясняющим связь поколений родителей и детей и цифровой компетентности родителей. Поколения родителей и их детей задают условия освоения виртуального мира, которые, в свою очередь, определяют их цифровую компетентность, возможности и ограничения их деятельности онлайн.

Итак, будучи очевидным субъективно и при формальном анализе пользовательской активности, цифровой разрыв между детьми и родителями перестает быть столь явным при обращении к цифровой компетентности, определяясь скорее отсутствием «опережения» со стороны родителей, нежели их «отставанием». При этом переживания и образ «Я» в Интернете у родителей и подростков схожи — различия касаются большей интенсивности и палитры переживаний у подростков. Возможно, именно эти различия в переживаниях онлайн порождают субъективное ощущение большей включенности, большую ценность Интернета, важную для подростка и оберегаемую от взрослых. Хотя в настоящее время нельзя сказать, идет ли речь о разнице между поколениями или о возрастных изменениях, но наиболее «остро» чувствуют и отстаивают разрыв старшие подростки поколения Y. Как говорилось выше, возможно, что это специфический феномен, объясняющийся особенностями освоения Интернета в этом поколении — стихийностью, в которой родители не могли помочь ребенку и не могли учесть риски и угрозы онлайн.

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 несколько нормализоваться, и в зависимости от ситуации разные поколения могут выполнять образовательные функции по отношению друг к другу.

При этом как частота пользования родителями Интернетом, так и их цифровая компетентность зависят не только от их поколения, но и от поколения их детей, что подтверждает важность рассмотрения межпоколенческих взаимодействий в освоении Интернета. Можно предполагать, что дети младшего возраста «стимулируют» родителей к освоению Интернета, причем в отношении младших родителей этот эффект проявляется в частоте пользования, а в отношении старших родителей (особенно Беби-бумеров) — в самостоятельности освоения Интернета и большей цифровой компетентности (особенно навыкам и ответственности в техносфере). Доминирование кофигуративной и префигуративной моделей освоения Интернета могут рассматриваться как свидетельство трудностей в освоении виртуального мира, как следствие специфических паттернов межпоколенческих взаимодействий, исчезающих по мере стабилизации технологии и распространения информации о связанных с ней рисках.

Психологические модели цифровой компетентности

5.1. Модели цифровой компетентности и онлайн-деятельность

Неоднородность в структуре цифровой компетентности позволяет поставить вопрос: идет ли речь о единой ЦК у всех подростков или же можно выделить специфические типы ЦК, характеризующиеся особым усредненным профилем? Такие типы можно понимать как *модели цифровой компетентности — специфические системы представлений подростков о своих возможностях и желаниях в онлайн-мире*. Акцентируя внимание на разделении различных моделей ЦК, их факторов и проявлений, это понятие подчеркивает также субъективный статус компетентности при сохранении ее регуляторной функции. С одной стороны, представления подростка могут не совпадать с его объективными знаниями и умениями. С другой стороны, важно учитывать, что они — реалистичные или мнимые — могут выполнять регуляторную функцию деятельности подростка в Интернете. От этих представлений от мнимых так же, как от реалистичных) зависит его активность, действия при столкновении с онлайн-рисками, готовность обратиться за помощью и в целом дальнейшее развитие цифровой компетентности.

С позиций культурно-деятельностного подхода в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов), модели цифровой компетентности формируются в ходе онлайн-деятельности подростков и во взаимодействии с другими людьми по ходу этой деятельности. В свою очередь, особенности деятельности и взаимодействия должны объяснять как баланс, так и дисбаланс в структуре цифровой компетентности. Как следствие,

предполагалось, что можно выделить несколько моделей цифровой компетентности, характерных для российских подростков: в частности, что можно выявить группы подростков с высокой и низкой мотивацией к развитию ЦК при одинаковом среднем уровне других компонентов ЦК, а также группы подростков со специфическим и общим высоким уровнем ЦК (по некоторым или по всем сферам и компонентам соответственно). Осваивая цифровой мир стихийно и самостоятельно, ребенок может обрести знания и навыки, а также уверенность в себе, но неминуемо «потеряет» в собственно социальной составляющей: понимании «неписаных» правил онлайн-общения, признании возможности и умений других людей. В этих случаях существует опасность субъективной «подмены» содержания и глубины деятельности формальной оценкой широты пользовательской активности, когда подросток считает себя и других компетентными, если они «много пробовали» онлайн, не беря в расчет систематичность полученных знаний и навыков, их смысл в отношении всего круга деятельностей и интересов. Мы рассматриваем иллюзию цифровой компетентности одним из следствий такого дисбаланса в ее структуре.

С целью выявления групп подростков с разной структурой цифровой компетентности использовался метод латентных классов. В отличие от кластерного анализа, в котором респонденты классифицируются на основе «близости» их показателей (расстояний), метод латентных классов предполагает, что связи между ответами людей на разные пункты объясняются неоднородностью выборки: респонденты представляют несколько разных однородных групп, для каждой из которых характерен свой паттерн ответов (Geiser, 2013). Метод относится к смешанным моделям (mixture models) и направлен на выявление категориальной латентной переменной — классов (подгрупп) респондентов — которая могла бы объяснить неоднородные паттерны ответов принадлежностью респондентов к разным однородным подгруппам. Иными словами, предполагается, что существует несколько характерных профилей компонентов цифровой компетентности

в разных сферах. В таблице 16 представлены результаты сравнения показателей моделей с разным числом классов¹.

- Во всех моделях качество классификации по показателю энтропии достаточно хорошее: средняя вероятность того, что испытуемые относятся к «своим» классам составляет 0,85–0,99; что к другим классам — <0,10.
- Все информационные критерии снижаются с увеличением числа классов — иными словами, если ориентироваться исключительно на них, предпочтение должно быть отдано последней модели с 6 классами.
- Согласно абсолютному и относительному показателям теста соотношения вероятностей LRT модель с тремя классами должна быть признана лучше описывающей данные, по сравнению с моделями с одним и двумя классами. Модели с четырьмя, пятью и шестью классами по этим критериям не превосходят значимо модель с тремя классами и друг друга. Однако расчет LRT методом бутстрепа свидетельствует о превосходстве моделей с большим числом классов, по сравнению с моделями с меньшим числом классов ($p < 0,0001$). Следует, однако, отметить, что результаты бутстрепа при сравнении модели с шестью классами и модели с пятью классами менее надежны.

Поскольку средние профили при выделении трех классов соответствовали лишь низкому, среднему и высокому уровню цифровой компетентности (то есть описывали ее выраженность, а не содержательные типы или модели), а также учи-

¹ Модель, включающая 7 классов не рассматривалась, поскольку логарифмированная вероятность для нее не воспроизводилась при разных стартовых показателях, что позволяет подозревать, что это значение локальное и результатам доверять нельзя (Geiser, 2013); а в 28 случаях из 50 модель не сошлась. В моделях с 2–6 классами лучший показатель логарифмической вероятности (LogLikelihood) воспроизводился при нескольких стартовых показателях модели. По мере нарастания числа классов эта воспроизводимость снижалась: если для 2 классов все 50 стартовых показателей привели к одинаковой оценке лучшей логарифмической вероятности, то для 6 классов — лишь 3 из 50.

тывая общую рекомендацию учета результатов бутстрепа, мы выбирали далее между пятью и шестью классами (Geiser, 2013). Помимо того, что решение с шестью классами было труднее воспроизвести, две из шести групп при таком решении были малы в сравнении с общей выборкой (39 и 50 человек), что не только затрудняло дальнейший статистический анализ, но и ставило вопрос об их практической значимости (Henson, 2006): не отражали ли они скорее отдельные исключения, нежели систематические закономерности? Лишь при выделении пяти классов была выявлена специфическая группа подростков со средним уровнем цифровой компетентности, но высоким уровнем мотивации, представлявшая для нас особый теоретический интерес (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013). Опираясь на эти содержательные и практические основания, мы сделали выбор в пользу решения с пятью классами. Средняя вероятность правильной классификации испытуемых в «свои» классы при такой модели составляет 0,86–0,96, а вероятность их принадлежности к какому-либо другому классу ниже 0,06. На рисунке 33 показаны средние профили 5 групп подростков с разной структурой цифровой компетентности: в первую (74 человек, 6,1%) и третью группы (374 человека, 31,1%) вошли подростки со средним уровнем знаний, умений и возможностей обеспечения безопасности в большинстве сфер, кроме сферы потребления. Кроме того, для этих подростков характерен довольно высокий уровень знаний в сфере контента. Разница между этими двумя группами (по *post hoc* попарным сравнениям по критерию Шеффе) в уровне мотивации: подростки первой группы хотят улучшить свои знания, особенно в сфере онлайн-общения, а подростки более многочисленной третьей группы — нет. Вторая группа состоит из подростков с общим низким уровнем цифровой компетентности на фоне среднего уровня знаний в сфере контента (560 человек, 46,6%). Респонденты четвертой (103 человека, 8,6%) и пятой групп (92 человека, 7,6%) характеризуются высоким уровнем цифровой компетентности. Однако в четвертой группе эта компетентность специфическая и касается умений и безопасности, а в пятой группе она носит общий характер.

Таблица 16

Сравнение показателей абсолютного и относительного соответствия моделей с разным числом классов
(результаты исследования цифровой компетентности, 2013 г.)

Показатели	2 класса	3 класса	4 класса	5 классов	6 классов
<i>LogLikelihood</i>	-1749,87	-1156,55	-900,15	-755,91	-565,37
Информационные критерии					
AIC (Akaike information criteria)	3597,74	2445,10	1966,30	1711,83	1364,74
BIC (Bayesian information criteria)	3847,27	2781,21	2388,98	2221,09	1960,58
BIC с учетом размера выборки (sample-sizeadjusted BIC)	3691,63	2571,57	2125,34	1903,45	1588,94
<i>Энтропия</i>	0,90	0,91	0,85	0,88	0,84
Тест соотношения вероятностей (LRT) Вуонга–Ло–Менделла–Рубина					
Удвоенная разность логарифмических вероятностей (2 Times the LogLikelihood Difference)	3860,97	1186,64	512,80	288,47	381,08
Среднее (ст. откл.)	117,63 (181,36)	82,15 (290,66)	163,65 (298,81)	117,31 (313,63)	89,30 (473,05)
Уровень значимости	0,00	0,01	0,12	0,29	0,27
Относительный LRT тест Ло–Менделла–Рубина					
Значение теста	3829,21	1176,88	508,59	286,10	377,95
Уровень значимости	0,00	0,01	0,12	0,30	0,27
Параметрический LRT тест, полученный методом бутстрепа (число извлечений = 500)					
Удвоенная разность логарифмических вероятностей	3860,97	1186,64	512,80	288,47	381,08
Уровень значимости	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

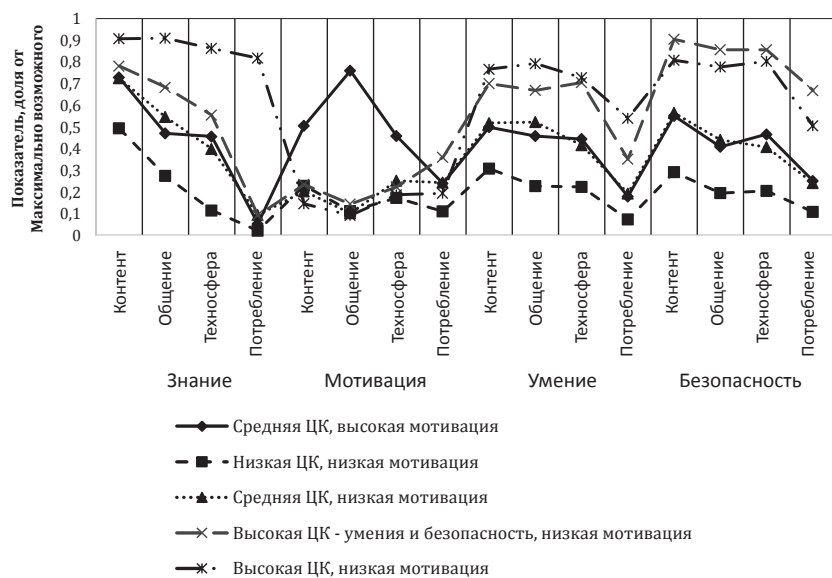


Рис. 33. Средний профиль цифровой компетентности в 5 группах подростков

Модели цифровой компетентности различаются в зависимости от пола и возрастной группы подростков ($\chi^2=65,73$, $p<0,01$), хотя величина статистического эффекта небольшая (Contingency Coefficient $CC=0,23$). В целом старшие подростки 15–17 лет чаще оценивают высоко либо свои умения и возможности обеспечивать безопасность онлайн (группа 4), либо еще и знания (группа 5), по сравнению с младшими подростками — этот эффект небольшой, но одинаково характерен как для мальчиков, так и для девочек ($CC=0,21$ и $CC=0,20$ соответственно). Среди старших подростков мальчики несколько чаще считают себя высококомпетентными, чем девочки ($CC=0,08$ у подростков 12–14 лет и $CC=0,13$ у подростков 15–17 лет).

Уровень цифровой компетентности и уверенность в себе как пользователи линейно нарастают при увеличении времени, проводимого в Интернете: подростки с низкой компетентностью меньше всего находятся онлайн и наименее уверены в себе

как пользователи, с высокой — дольше и наиболее уверены; тогда как подростки со средней компетентностью (как мотивированные, так и немотивированные) занимают промежуточное положение ($F=13,77$, $p<0,01$, $\eta^2=0,21$ и $F=22,52$, $p<0,01$, $\eta^2=0,27$ соответственно)¹. В отношении частоты пользования Интернетом этот эффект значительно ниже ($F=5,56$, $p<0,01$, $\eta^2=0,14$) и указывает на то, что группы практически не различаются. Дело в том, что абсолютное большинство подростков с любыми моделями цифровой компетентности (83,6–97,8%) пользуется Интернетом каждый или почти каждый день.

Подростки с более высоким уровнем цифровой компетентности отмечают не только больше умений, но и больший круг деятельностей — того, что они «чаще всего» делают в Интернете (табл. 17). Однако, оценивая своих родителей, максимально широкий круг их онлайн-деятельности и умений отмечают мотивированные подростки со средним уровнем цифровой компетентности. Заметим также, что во всех группах подростки считают, что их деятельность в Интернете более разнообразна, а умения больше, чем у родителей (по результатам ANOVA с повторными измерениями, $F=321,27$, $p<0,01$, $\eta^2=0,46$ и $F=777,76$, $p<0,01$, $\eta^2=0,63$ соответственно). Кроме того, подростки с разными моделями цифровой компетентности по-разному оценивают круг деятельностей и умений применительно к себе и по отношению к родителям (эффект взаимодействия группы и оценки — $F=6,59$, $p<0,01$, $\eta^2=0,15$ и $F=81,38$, $p<0,01$, $\eta^2=0,46$ соответственно): в группе мотивированных подростков со средней цифровой компетентностью «разрыв» между оценками своего и родительского круга активностей и умений минимален. В группе с низким уровнем ЦК «разрыв» между оценками своих и родительских умений (но не активности) также мал — однако этот эффект объясняется, что обе их оценки низки.

¹ Здесь и далее, следуя рекомендациям (Кричевец, Корнеев, Рассказова, 2013), результаты параметрической обработки проверялись непараметрическими методами (а при анализе отдельных пунктов для выявления возможных нелинейных связей — также критерием χ^2). Поскольку результаты были согласованы, ниже представлены только параметрические показатели.

Таблица 17

Среднее количество онлайн-деятельностей и умений подростков и их родителей (по оценке подростков)

Модели цифровой компетентности	Онлайн деятельности — подросток	Онлайн умения — подросток	Онлайн деятельности — родители	Онлайн умения — родители
Средняя ЦК, мотивированные	3,36	10,07 ^a	2,77 ^a	7,72 ^a
Низкая ЦК, немотивированные	2,90 ^{a,b}	5,19 ^{a,b}	1,63 ^{a,b,c}	3,19 ^{a,b,c}
Средняя ЦК, немотивированные	3,66 ^a	10,60 ^b	1,99 ^a	5,24 ^{a,b}
Высокая специфическая ЦК — навыки и безопасность	3,77 ^b	15,47 ^{a,b}	2,29 ^b	6,80 ^c
Высокая общая ЦК	3,99	17,77 ^{a,b}	2,25 ^c	7,43 ^b
Критерий Фишера F	19,75***	640,09***	15,42***	34,31***
Величина статистического эффекта η^2	0,25	0,83	0,22	0,32

Примечания: *** — $p < 0,001$; ^{a,b,c} — показатели групп с одинаковыми буквами попарно различаются по данному показателю при *posthoc* сравнении по критерию Шеффер $< 0,05$.

В целом подростки в Интернете часто ищут интересную информацию или информацию по учебе, общаются и ищут новых друзей, а также играют в онлайн-игры. Однако в онлайн-деятельности подростков с разными моделями цифровой компетентности есть и различия — хотя величина статистического эффекта во всех случаях низкая (табл. 18). Подростки с высокой общей и специфической ЦК реже ищут новых друзей в Интернете, но чаще общаются всеми возможными способами и критикуют и спорят онлайн, ищут возможность заработать, играют онлайн, создают новый контент и заказывают разные товары. Подростки с общей высокой ЦК также чаще отмечают, что пользуются образовательными порталами, создают сайты/приложения он-

лайн и ищут информацию о новинках и скидках в интернет-магазинах.

Подростки со средней ЦК, но высокой мотивацией, и подростки с высокой специфической ЦК чаще отдают предпочтение поиску интересной информации в Интернете и ее скачиванию, чем подростки с низкой или высокой ЦК. Наоборот, мотивированные подростки реже читают новостные ленты.

Таблица 18

Особенности деятельности онлайн у подростков с разными моделями цифровой компетентности

Деятельность в Интернете	Средняя ЦК, мотивированные	Низкая ЦК, немотивированные	Средняя ЦК, немотивированные	Высокая специфическая ЦК — навыки и безопасность	Высокая общая ЦК	Критерий χ^2 Пирсона	Величина статистического эффекта η^2
Поиск разнообразной интересной информации	62 (83,8%)	402 (71,8%)	293 (78,3%)	85 (82,5%)	68 (73,9%)	11,46*	0,10
Чтение новостных лент	11 (14,9%)	135 (24,1%)	117 (31,3%)	27 (26,2%)	32 (34,8%)	14,29**	0,11
Поиск новых друзей в социальных сетях	30 (40,5%)	238 (42,5%)	157 (42,0%)	31 (30,1%)	30 (32,6%)	8,27	0,08
Общение в Интернете всеми возможными способами	28 (37,8%)	192 (34,3%)	182 (48,7%)	47 (45,6%)	48 (52,2%)	25,38**	0,14
Скачивание бесплатно всего, что можно скачать	25 (33,8%)	101 (18,0%)	103 (27,5%)	36 (35,0%)	29 (31,5%)	26,54**	0,15
Критика, споры, издевательство в комментариях	2 (2,7%)	13 (2,3%)	19 (5,1%)	9 (8,7%)	12 (13,0%)	26,55**	0,15

Деятельность в Интернете	Средняя ЦК, мотивированные	Низкая ЦК, не мотивированные	Средняя ЦК, не мотивированные	Высокая специфическая ЦК — навыки и безопасность	Высокая общая ЦК	Критерий χ^2 Пирсона	Величина статистического эффекта СС
Поиск информации для учебы (работы)	37 (50,0%)	264 (47,1%)	191 (51,1%)	52 (50,5%)	48 (52,2%)	1,88	0,04
Пользование образовательными порталами, онлайн-курсами	5 (6,8%)	25 (4,5%)	34 (9,1%)	9 (8,7%)	15 (16,3%)	19,76**	0,13
Создание сайтов, программ, приложений	2 (2,7%)	13 (2,3%)	25 (6,7%)	4 (3,9%)	13 (14,1%)	29,21**	0,15
Поиск возможности заработать	1 (1,4%)	7 (1,3%)	12 (3,2%)	6 (5,8%)	7 (7,6%)	17,35**	0,12
Онлайн-игры и мобильные игры	27 (36,5%)	159 (28,4%)	121 (32,4%)	47 (45,6%)	39 (42,4%)	16,98**	0,12
Общение с другими людьми в онлайн-играх	11 (14,9%)	57 (10,2%)	61 (16,3%)	22 (21,4%)	15 (16,3%)	13,66**	0,11
Поиск информации о новинках в интернет-магазинах	3 (4,1%)	10 (1,8%)	19 (5,1%)	6 (5,8%)	10 (10,9%)	20,54**	0,13
Заказ и покупки разных товаров	3 (4,1%)	9 (1,6%)	23 (6,1%)	5 (4,9%)	5 (5,4%)	14,22**	0,11
Создание и размещение своего контента	5 (6,8%)	7 (1,3%)	31 (8,3%)	8 (7,8%)	6 (6,5%)	28,95**	0,15

Примечания: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

Небольшие различия между моделями цифровой компетентности выявлены в отношении эмоциональных переживаний и предпочитаемых онлайн-ролей (табл. 19). Так, спектр эмоциональных переживаний наиболее «богат» у подростков с высокой специфической ЦК: они чаще среднего испытывают как яркие позитивные (удивление, восхищение, удовольствие), так и негативные переживания онлайн (стыд, отвращение, презрение, гнев). Мотивированные подростки со средней ЦК также часто переживают удивление, восхищение и удовольствие — и по последним двум показателям лидируют в сравнении с другими группами. В отличие от этих двух групп, подросткам с общей высокой ЦК и немотивированным более свойственно «спокойное» переживание интереса, в отличие от удивления и восхищения. Наиболее бедны и редки любые эмоциональные переживания у подростков с низкой ЦК.

Все подростки чаще предпочитают в Интернете роли собеседника и друга, а различия между моделями ЦК связаны в основном с различиями по предпочтению остальных ролей. Так, подростки с низкой ЦК вообще редко «примеряют» на себя какие-либо активные роли онлайн. Подростки с общей высокой ЦК чаще предпочитают быть «творцами», «защитниками» и «посредниками»; подростки со специфической высокой ЦК — «троллями», «наставниками», «манипуляторами». Мотивированные подростки со средней ЦК не любят чувствовать себя «троллями» или «манипуляторами», но относительно часто становятся «посредниками». Иными словами, если высокая специфическая ЦК связана с активной «примеркой» разных, в том числе, антисоциальных ролей, высокая мотивация как бы «предохраняет» от этого.

Интересно, что изменение образа «Я» в Интернете в сторону более позитивного (самостоятельного, уважаемого, уверенного, общительного) характерно именно для мотивированных подростков — возможно, они более четко ощущают и ценят то новое, что открывает Интернет перед ними. Следуют за ними подростки с высокой ЦК, для которых более позитивный образ «Я» в Интернете тоже не редкость; но они чаще чувствуют себя и более безнаказанными онлайн, а подростки с высокой специфической ЦК — еще и более агрессивными.

Таблица 19

**Эмоциональные переживания и роли онлайн у подростков
с разными моделями цифровой компетентности**

Эмоции и роли в Интернете		Средняя ЦК, мотивированные	Низкая ЦК, не мотивированные	Средняя ЦК, не мотивированные	Высокая специфическая ЦК — навыки и безопасность	Высокая общая ЦК	χ^2 Пирсона	V Крамера
Эмоции в Интернете	Радость	58,1%	45,5%	47,6%	51,5%	55,4%	6,92	0,08
	Страх	4,1%	2,9%	4,8%	3,9%	5,4%	3,08	0,05
	Удивление	41,9%	25,4%	37,7%	45,6%	29,3%	29,21**	0,16
	Стыд	2,7%	2,1%	3,2%	8,7%	5,4%	13,20*	0,10
	Интерес	75,7%	78,6%	83,4%	71,8%	90,2%	14,69**	0,11
	Отвращение	4,1%	2,5%	7,5%	12,6%	5,4%	23,80**	0,14
	Удовольствие	55,4%	36,8%	39,8%	52,4%	50,0%	19,25**	0,13
	Презрение	4,1%	2,1%	5,3%	7,8%	3,3%	11,11*	0,10
	Гнев	6,8%	2,7%	7,2%	8,7%	7,6%	14,28**	0,11
	Восхищение	29,7%	15,4%	21,4%	28,2%	22,8%	17,22**	0,12
	Другое	1,4%	1,3%	4,0%	3,9%	4,3%	9,28	0,09
Роли в Интернете	«Творец»	12,2%	8,2%	11,5%	16,5%	23,9%	22,61**	0,14
	«Защитник»	16,2%	7,0%	11,8%	14,6%	17,4%	17,16**	0,12
	«Троль»	4,1%	5,9%	13,6%	24,3%	18,5%	45,93**	0,20
	«Наставник»	17,6%	8,4%	8,3%	22,3%	12,0%	24,28**	0,14
	«Посредник»	13,5%	4,3%	9,1%	10,7%	14,1%	20,49**	0,13
	«Наблюдатель»	18,9%	21,4%	28,9%	25,2%	25,0%	8,03	0,08
	«Собеседник»	56,8%	53,2%	58,6%	56,3%	65,2%	5,92	0,07
	«Актер»	17,6%	9,1%	18,2%	16,5%	12,0%	18,50**	0,12
	«Манипулятор»	0,0%	2,5%	4,5%	12,6%	5,4%	26,60**	0,15
«Друг»	44,6%	44,6%	47,3%	31,1%	30,4%	15,41**	0,11	

Образ «Я» в Интернете	Более самостоятельный	47,3%	33,2%	27,0%	29,1%	32,6%	13,05*	0,10
	Более уважаемый	20,3%	9,3%	9,4%	9,7%	13,0%	9,73*	0,09
	Более успешный	23,0%	13,4%	17,4%	17,5%	23,9%	10,17*	0,09
	Более агрессивный	2,7%	1,6%	2,7%	6,8%	2,2%	9,75*	0,09
	Более уверенный	31,1%	19,3%	25,1%	22,3%	28,3%	9,55*	0,09
	Более одинокий	1,4%	2,0%	1,6%	1,9%	2,2%	0,33	0,02
	Более общительный	40,5%	27,9%	37,4%	35,0%	33,7%	12,13*	0,10
	Более сильный	10,8%	6,4%	10,7%	9,7%	10,9%	6,64	0,07
	Более безнаказанный	2,7%	4,3%	4,8%	11,7%	10,9%	15,68**	0,11
	Ничем не отличается	18,9%	24,6%	27,3%	27,2%	31,5%	4,32	0,06

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

Итак, в соответствии с гипотезой, метод латентных классов позволил выделить пять моделей цифровой компетентности: наиболее многочисленные группы составили подростки с низким или средним уровнями цифровой компетентности по всем компонентам, но низкой мотивацией улучшения ЦК (группы 2 и 3), к трем другим группам относятся подростки, высоко оценивающие свои онлайн-навыки, особенно по обеспечению безопасности (группа 4); подростки, высоко оценивающие свою компетентность в целом (группа 5); и подростки со средним уровнем ЦК, но высокой мотивацией к улучшению своей компетентности, которой не было ни в одной другой группе.

Модели цифровой компетентности связаны с формальными особенностями пользовательской активности и способами освоения Интернета, хотя связи эти довольно слабые. Подростки, проводящие больше времени в Интернете, использующие больше девайсов для выхода в Интернет — особенно тех, которые в меньшей степени контролируются окружающими (например, свой компьютер, планшет, смартфон, а не общественный компьютер) и самостоятельно его освоившие, чаще оценивают свою компетентность высоко. Схожий результат получен в отношении круга деятельности: подростки с более высоким уровнем цифровой компетентности отмечают больший круг деятельностей, которые делают онлайн «чаще всего». Напротив, при низком уровне цифровой компетентности подросткам трудно выбрать даже те три дела онлайн, которые обозначены в инструкции в качестве минимум.

С одной стороны, цифровая компетентность и пользовательская активность, по всей видимости, реципрочно связаны: проводя больше времени онлайн при помощи разных девайсов, в более разнообразных видах деятельности и обучаясь самостоятельно, подросток повышает свою компетентность, а компетентность, в свою очередь, позволяет ему использовать разные девайсы и подкрепляет его интерес к Интернету (и время, проводимое в нем). С другой стороны, для многих подростков этот механизм является иллюзорным: более частое использование Интернета, владение разными (особенно личными) девайсами и самостоятельное освоение дают им ложную уверенность в своих пользовательских навыках, основанную на поверхностном знакомстве, а не действительном освоении (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*).

Разные модели цифровой компетентности сопряжены с разными оттенками переживаний и выбором ролей в Интернете. Можно предполагать, что высокая цифровая компетентность является и следствием, и условием богатства переживаний и ролевых возможностей онлайн (в первую очередь таких ролей, как «творец» и «защитник»). Две группы представляют при этом особый интерес, «выбиваясь» из этой закономерности. Во-первых,

подростки с высокой специфической ЦК «превосходят» подростков с общей высокой ЦК в отношении ярких позитивных (удивления, восхищения) и негативных переживаний. Чаще они предпочитают и социально не нейтральные роли — «тролля», «манипулятора». С нашей точки зрения, в эту группу попали именно те, кто активно «пробует» себя онлайн — ищет, сталкивается с трудностями, отдавая предпочтение онлайн-играм и интересной информации. Метафорически говоря, это те, кто живет онлайн «полной жизнью» — однако нередко не признавая и не учитывая интересов и желаний других людей. Во-вторых, мотивированные подростки, по всей видимости, так же остро, как и подростки со специфической высокой ЦК, испытывают восхищение и удивление онлайн, так же открыты новизне цифрового пространства, но не выбирают антисоциальные роли и редко сталкиваются с негативными переживаниями. Возможно, взаимодействие с другими людьми, признание роли взрослых онлайн, задающее основу мотивации к развитию компетентности, понимание своих ограничений — путь и к большей толерантности, и к осторожности онлайн. Продолжая эту линию рассуждений, именно для мотивированных подростков характерен наиболее позитивный образ «Я» онлайн — они чувствуют себя более самостоятельными, уважаемыми, уверенными и общительными и не испытывают чувства безнаказанности, нередко свойственного подросткам с высокой ЦК.

Может ли различие в моделях цифровой компетентности объясняться также ее реалистичностью/иллюзорностью? Выделяя разные модели цифровой компетентности, мы предполагали, что они могут быть более или менее реалистичными. Как проверка валидности индекса ЦК (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*), так и тот результат, что подростки с более высокой ЦК чаще создают и размещают свой контент, создают сайты и пишут программы, свидетельствуют в пользу того, что по крайней мере в части случаев оценка ЦК реалистична. Однако сравнение подростков с разными моделями цифровой компетентности по тому, совершают ли они грубые ошибки при ответе на тестовые задания, обнаруживает и «обратную» сторону медали: хотя в це-

лом подростки с более высокой оценкой своей ЦК ошибаются реже ($\chi^2=33,19$, $p<0,01$, $CC=0,16$), даже в группах с высокой специфической и общей ЦК каждый второй подросток совершает хотя бы одну ошибку (57,3% и 60,9% соответственно).

Более того, количество онлайн-деятельностей не только различается при разных моделях цифровой компетентности — это различие зависит от ответов на тестовые задания (эффект взаимодействия группы и ошибки в тестовых заданиях, $F=3,56$, $p<0,01$, $\eta^2=0,11$ — рис. 34): если при низкой общей ЦК правильно и неправильно отвечающие подростки отмечают одинаково узкий круг онлайн-активностей, при средней и высокой специфической ЦК правильно решающие подростки вовлечены в больший круг онлайн-активностей — причем это различие максимально

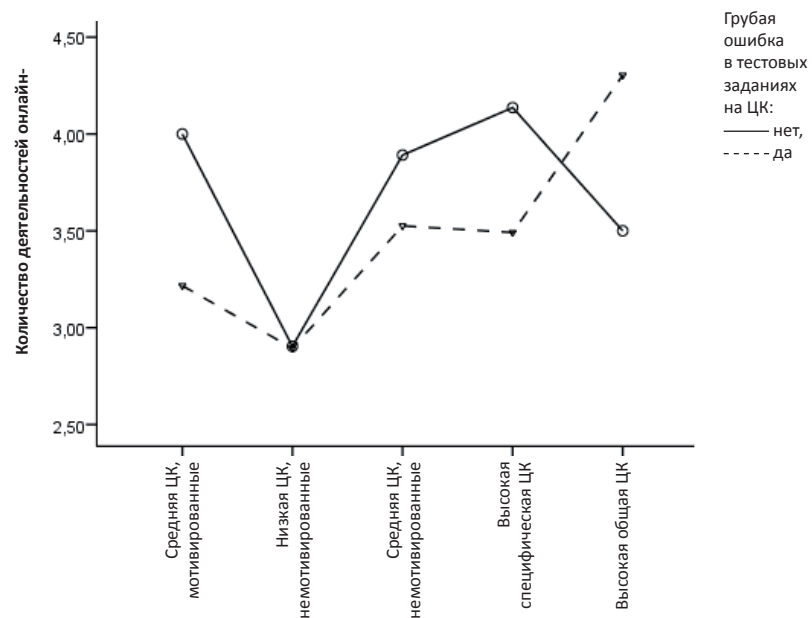


Рис. 34. Среднее количество онлайн-деятельностей при разных моделях цифровой компетентности у подростков, совершающих и не совершающих грубые ошибки в тестовых заданиях

для мотивированных подростков со средней цифровой компетентностью.

Таким образом, подтверждая предположение о том, что модели цифровой компетентности могут быть более или менее реалистичными, более половины подростков, оценивших свою компетентность высоко (57,3% в группе 4 и 60,9% в группе 5), тем не менее совершают как минимум одну грубую ошибку при ответе на три тестовых задания. Более широкий круг деятельностей выступает в этом случае как основание для субъективного переживания компетентности, тогда как в реальности содержание этой деятельности может быть поверхностным и ограниченным — результат, созвучный тезису о предпочтении подростками в цифровом мире информации как доступных сведений в противовес знаниям как переработанному и критически оцененному опыту (How technologies., 2009). Немаловажно, что мы спрашивали, что подростки делают «чаще всего» — и выбор большого количества пунктов («все подряд») может характеризовать не столько содержательное разнообразие деятельности, сколько трудности выбрать «главное», ситуативное переключение между «окнами» в поисках интересного. Особенно это характерно для подростков с общей высокой оценкой своей ЦК: те из них, кто делал грубые ошибки в тестовых заданиях (то есть чья ЦК была иллюзорным представлением), отмечали больше деятельностей в Интернете, тогда как при специфической высокой и средней ЦК широкий круг деятельностей был сопряжен с правильным решением задач — можно предполагать, что разнообразие онлайн-деятельности способствовало действительной компетентности даже при невысокой ее оценке.

В этом контексте интересно, что ошибки в ответах на тестовые задания одинаково часты в обеих возрастных группах. Но старшие подростки оценивают свою цифровую компетентность выше, чем младшие подростки. Хотя эта «аккумуляция иллюзии с возрастом» может быть следствием большего и неконтролируемого пользования Интернетом в старшем подростковом возрасте; она может объясняться и особенностями поколений (в смысле освоения Интернета) и межпоколенческих взаимодействий. По нашим

данным, современные старшие подростки действительно чаще осваивали Интернет сами и бесконтрольно, а их родители нередко чувствовали себя менее компетентными и скорее учениками, чем учителями (Солдатова, Рассказова, 2014а, 2015). При этом Интернет субъективно становился для них тем местом, где они чувствуют себя свободными и куда не хотят «допускать» родителей. Наоборот, в освоении Интернета современными младшими подростками появляются постфигуративные элементы — в нем чаще участвуют другие люди, особенно родители, сами подростки больше замечают и ценят их участие.

В пользу гипотезы о том, что дефицит мотивации развития ЦК объясняется узостью круга деятельностей и субъективным «цифровым разрывом», свидетельствует то, что немногие мотивированные подростки чаще обращались к разным источникам информации в освоении Интернета, в особенности — к помощи друзей, братьев/сестер, учителей, и чаще готовы пользоваться общественными компьютерами. Иными словами, деятельность по освоению Интернета является для них *разделенной* с другими людьми и происходит в непосредственном межличностном общении (по крайней мере, часть которого протекает офлайн).

Далее, мотивированные подростки, по сравнению с подростками других групп, выше оценивают онлайн-умения своих родителей и шире — круг их онлайн-деятельности, а «разрыв» между оценкой себя и родителей в этой группе минимален. Можно предварительно предполагать, что *мотивационный компонент цифровой компетентности развивается в системе взаимодействия подростка и родителей (а также друзей и близких) по поводу Интернета.*

Кроме того, онлайн-деятельности различаются по тому, какой уровень активности и заинтересованности и какой уровень цифровой компетентности необходимы для их осуществления. Так, поиск интересной информации (и ее отбор), поиск и скачивание, создание своего контента и программ — более активное и неоднозначное занятие, нежели чтение новостных лент. В этом смысле закономерно, что мотивация к улучшению ЦК высока у тех, кто больше интересуется поиском информации и скачивани-

ем и реже — чтением новостей. Интересно, что именно в группе мотивированных подростков различие между решающими и не решающими задание по количеству деятельностей в Интернете максимально. Хотя этот результат должен быть проверен в дальнейшем, он согласуется с предположением, что именно мотивация и круг деятельностей являются условиями развития ЦК: широкий круг активных и требующих освоения новых деятельностей создает предпосылки для развития знаний и навыков, а конкретная (в отличие от общей) мотивация способствует тому, что подросток замечает, критически оценивает и усваивает полученный опыт.

Проведенный анализ моделей цифровой компетентности рождает и новые вопросы. С одной стороны, требует более глубокого исследования проблема иллюзии цифровой компетентности. Каковы ее источники и психологическое содержание? Возможны ли профилактика или преодоление этой иллюзии, и на что они должны опираться? С другой стороны, особенно актуальным становится понимание роли мотивационного компонента в структуре цифровой компетентности. Действительно ли он тесно связан с просоциальным, более ответственным поведением онлайн? Формируется ли мотивация во взаимодействии со взрослым, как мы предположили выше, и в этом ли, в обособленном освоении Интернета современными подростками, состоит причина низкой их мотивации. Рассмотрим эти два вопроса подробнее.

5.2. Цифровая компетентность как реальность и как иллюзия

Проблема иллюзий, возникающих при пользовании инфокоммуникационными технологиями, неоднократно обсуждалась в философии и психологии, во многом под воздействием работ М. Маклюэна (2003), выдвинувшего предположение о технологических расширениях человека. Представление о незаметности и незаменимости технических средств, которые «встраиваются» в жизнь человека настолько, что приобретают личностные, персонифицированные особенности, рассматривалась на примере

различных технологий (например, сотовой связи — *Srivastava, 2005*). В психологии телесности оно получило развитие в форме анализа трансформации психологических границ, когда технологии воспринимаются как незаменимая часть «Я» личности, порождая иллюзорное переживание контроля за людьми, объектами и событиями, действительному контролю недоступными (*Рассказова, Емелин, Тхостов, 2015*).

С психологической точки зрения вопрос об иллюзии цифровой компетентности можно также задать более широко, нежели он упоминался выше: есть ли у цифровой компетентности негативные для развития подростка, его безопасности и деятельности онлайн-функции? *Может ли цифровая компетентность не только «помогать», но и «мешать» подростку в освоении Интернета, усиливая риск и его негативные последствия?* Напомним, что цифровая компетентность связана не с меньшей, а с большей вероятностью столкновения подростков с рисками и онлайн-угрозами. Понятно, что эта связь может объясняться, например, тем, что опыт столкновения и совладания с онлайн-рисками может способствовать развитию цифровой компетентности — справляясь с трудностями, подросток «учится» на своем опыте (*Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013*). Возможно также, что и развитие цифровой компетентности, и столкновение с онлайн-рисками имеют «общий знаменатель» и связаны с большим кругом онлайн-активности, в который вовлечен подросток. Делая больше, подросток как имеет больше шансов столкнуться с трудностями, так и больше шансов освоить более широкий круг онлайн-задач.

Однако не менее вероятно и то, что цифровая компетентность дает подростку чрезмерную уверенность в себе, например, провозируя его на большой онлайн-риск. Большинство российских подростков готовы лично прийти на встречу с онлайн-знакомым по его просьбе, при этом, чем выше цифровая компетентность, тем больше вероятность такого решения. Объясняя этот феномен, мы выдвинули понятие «иллюзии цифровой компетентности», имея в виду, что цифровая компетентность в ряде задач онлайн придает подростку иллюзорную уверенность, что он может

правильно понять и самостоятельно решить, как быть и в других, часто неопределенных, онлайн-ситуациях — например, разберется, с кем можно, а с кем нельзя встречаться. Заметим, что речь при этом не обязательно об ошибочной оценке своей компетентности — скорее о ее ошибочном «расширении» на те ситуации, где такая компетентность невозможна. Если это предположение соответствует действительности, эффект иллюзии цифровой компетентности должен максимально проявляться в *неопределенных социальных онлайн-ситуациях*, где нет однозначных правильных и неправильных решений (а есть лишь потенциально более или менее опасные), и уменьшаться в ситуациях, когда правильный способ решения задачи единственный и однозначный.

Возможно далее, что такая «оборотная» сторона свойственна не любой цифровой компетентности, а только в случае ошибочной оценки (когда подросток «не рассчитал силы»). При этом на первый план выходит вопрос об иллюзии цифровой компетентности в узком смысле — обсуждавшейся выше ситуации, когда подросток, набирающий высокие показатели по индексу ЦК, делает грубые ошибки в тестовых заданиях, касающихся повседневного использования Интернета (например, готов выслать логин и пароль от почтового ящика в ответ на письмо от якобы «администрации сайта», отправить данные банковской карты в ответ на информирование о выигрыше отдыха в пятизвездочном отеле, считает, что блокировка выложенной записи музыкальной группы — технический сбой, а не нарушение авторских прав).

Далее мы будем говорить об *иллюзии цифровой компетентности* в ее операциональном понимании — как расхождение между относительно высокими показателями цифровой компетентности подростка (его знаний, навыков и ответственности в разных сферах) и грубыми ошибками в решении проблемных ситуаций, с которыми он может столкнуться ежедневно онлайн. При этом можно предположить три разных психологических «наполнения» феномена иллюзорной компетентности:

- Социально желательные ответы респондентов, то есть склонность подростков исказить свои умения и навыки при ответе на вопросы теста. Хотя этот вариант нельзя исключить, учиты-

вая общий низкий уровень цифровой компетентности в России и анонимность тестирования, вряд ли его следует считать распространённым.

- Искажение в оценке своих конкретных знаний и навыков по типу «подмены» качества количеством, то есть подросток может отмечать как «освоенные» лишь знакомые ему аспекты и онлайн-деятельности, считая столкновение с некоторой ситуацией признаком ее освоения. Как и в предыдущем случае, общая оценка цифровой компетентности оказывается искаженной, но не намеренно, а в связи с особенностями оценки своей онлайн-деятельности подростками. Следует отметить, что такого рода особенности мышления при пользовании инфокоммуникационными технологиями были неоднократно описаны — например, в форме подмены знаний (как результата систематического осмысления) информацией (How technologies..., 2009).

- Собственно иллюзия цифровой компетентности состоит в «переносе» или «иррадиации» действительных знаний и умений на другие сферы. Так, подросток, делая вывод, что он «достаточно» компетентен, приобретает уверенность в своих способностях справиться с широким кругом проблемных онлайн-ситуаций. Это приводит как к большей готовности к риску, так и к возможным «разрывам», когда владеющий различными навыками работы в Интернете школьник не может правильно оценить и отреагировать на мошенничества, провокации и спам. В исследованиях Интернета этот феномен был описан в форме распространения позитивной оценки на все аспекты онлайн-деятельности (например, онлайн-игр — *King, Delfabbro, Griffiths, 2009*) при игнорировании рисков и негативных аспектов, даже если они очевидны.

В исследовании 2013 г. для оценки иллюзии цифровой компетентности использовались ответы на три тестовых задания: «Тебе пришло письмо от администрации почтового сервиса о том, что твой ящик взломан. Чтобы его восстановить, тебя просят прислать пароль. Как ты, скорее всего, поступишь?», «Тебе пришло сообщение о том, что ты выиграл(а) неделю проживания в пятизвездочном отеле на курорте. Для получения приза тебя просят немедленно оплатить билеты. Для этого нужно прислать номер бан-

ковской карты — что ты, скорее всего, сделаешь в данном случае?», «Ты сходил(-а) на концерт любимой группы, записал(-а) выступление на видео и выложил(-а) на youtube, а это видео временно заблокировали. Как ты думаешь, почему это случилось и что ты, скорее всего, будешь делать в этом случае?» Ошибочными считались лишь ответы, сопряженные с очевидным незнанием или нарушением безопасности в Интернете: например, отправка пароля мнимой «администрации сервиса», отправка данных банковской карты, непонимание, что выложенное видео — нарушение авторских прав. Менее очевидные варианты — например, ответ «Напишу в компанию, от которой пришло письмо» — не рассматривались в данном случае как ошибочные. Наличие хотя бы одной ошибки расценивалось как неправильное решение проблемных задач¹. В отличие от тестовых заданий, в которых можно выделить правильные и неправильные ответы, неоднозначные социальные ситуации не имеют единственно верного решения. Например, сообщить пароль близкому другу кажется неплохим удобным вариантом до тех пор, пока друг не повел себя неожиданным образом; встреча с онлайн-знакомым может привести к дружбе на всю жизнь и т.п. Ниже рассматриваются ответы подростков о четырех таких ситуациях: «Представь себе ситуацию: в социальной сети тебе написал оскорбительное сообщение незнакомый тебе человек. Как ты, скорее всего, поступишь в этом случае?», «Представь себе ситуацию: у тебя новый друг в социальной сети. Вы общаетесь уже несколько недель, тебе с ним интересно. Он предлагает тебе встретиться с ним лично. Что ты сделаешь в этом случае?», «Давал ли ты когда-либо пароль от своего аккаунта в сети или электронной почте?», «Если ты познакомился в Интернете с новым другом и он хочет узнать о тебе больше информации, какую информацию о себе ты ему, скорее всего, дашь?»

¹ Заметим, что не только средний уровень цифровой компетентности у российских подростков невысок (составляет 34% от возможного максимального значения), но и правильность решения задач невысока: менее трети подростков (30,5%) решают правильно все три задания. Каждый третий подросток (39,7%) делает одну ошибку, каждый четвертый (24,6%) — две из трех, каждый двадцатый (5,2%) ошибается во всех заданиях.

С целью операционализации феномена иллюзии цифровой компетентности подростки были разделены по медиане их общего уровня цифровой компетентности на тех, кто оценивает свою компетентность выше и ниже среднего по выборке. В результате были получены четыре группы респондентов. В наиболее многочисленную группу вошло 497 человек (41,3%), «подтвердивших некомпетентность», которые оценивают свою компетентность как ниже среднего и действительно совершают ошибки в тестовых заданиях; 163 подростка (16,5%) составили группу «самокритичных», которые относительно низко оценивают свою компетентность, но ошибок не делают; 204 человека (17,0%) вошли в группу «подтвердивших компетентность», оценивающих свои возможности онлайн выше среднего и не совершивших ошибок. Наконец, в последнюю группу были включены 339 (28,2%) подростков с «иллюзией компетентности» — оценивших себя выше среднего, но делающие ошибки в простых тестовых заданиях.

Иллюзия компетентности практически не зависит от пола и возраста. Хотя старшие подростки реже ошибаются в тестовых заданиях ($F=5,37$, $p<0,05$, $\eta^2=0,07$) и выше оценивают свою цифровую компетентность ($F=21,28$, $p<0,01$, $\eta^2=0,13$), эти эффекты слабые и независимы друг от друга.

Двухфакторный дисперсионный анализ показывает, что уверенность в себе как пользователе зависит как от цифровой компетентности ($F=25,07$, $p<0,01$, $\eta^2=0,14$), так и от решения повседневных задач ($F=10,42$, $p<0,01$, $\eta^2=0,09$), при этом оба эффекта независимы друг от друга. Нужно отметить, что второй эффект настолько слабый, что не достигает принятого в психологии граничного уровня для слабых эффектов в 0,10. По-видимому, правильное решение повседневных задач «добавляет» подросткам чуть-чуть уверенности, но цифровая компетентность, то есть знания и навыки в разных сферах, для них — более важный аргумент.

Подростки с цифровой компетентностью выше среднего чаще сталкиваются с большинством онлайн-рисков, по сравнению с подростками, чья компетентность ниже (табл. 20). При этом подростки с иллюзией компетентности немного «отстают»

Таблица 20

**Столкновение с онлайн-рисками в Интернете:
сравнение подростков с разными типами цифровой
компетентности по критерию χ^2 Пирсона**

Онлайн-риски: «Сталкивался с этим в Интернете за последний год»	Самокри- тичные	Подтвердив- шие некомпе- тентность	Подтвердив- шие компе- тентность	С иллюзией компетент- ности	χ^2 Пирсона	Стат. эффект V Крамера
Информация, фото или видео с насилием, жестокостью и убийствами	28,8%	26,4%	40,7%	40,7%	25,68**	0,15
Оскорбления, унижения, преследование, обиды	24,5%	17,9%	32,4%	26,5%	19,26**	0,13
Пропаганда наркотиков, алкоголя, табакокурения	17,2%	12,3%	27,9%	23,3%	29,93**	0,16
Сексуальные изображения	27,6%	29,2%	46,6%	38,9%	25,70**	0,15
Пропаганда самоубийства	10,4%	7,0%	15,7%	14,5%	16,64**	0,12
Информация, которая была размещена обо мне в социальных сетях, была использована против меня	3,7%	3,4%	5,9%	9,7%	16,44**	0,12
Сексуальные домогательства	3,7%	2,6%	9,3%	7,7%	18,26**	0,12
Распространение личной информации, фото и видео без моего согласия	6,7%	4,6%	11,8%	7,4%	11,64**	0,10
Мошенничество и кража денег в Интернете	5,5%	6,2%	10,8%	12,4%	12,86**	0,10
Взлом профиля в социальной сети, электронной почты и кража персональных данных	25,2%	17,1%	42,2%	37,2%	64,21**	0,23
Вредоносные программы.	32,5%	27,2%	52,5%	43,1%	48,41**	0,20
Не сталкивался(-лась) ни с чем подобным	24,5%	31,6%	11,8%	15,3%	47,08**	0,20

Примечания: * — $p<0,05$, ** — $p<0,01$.

от подростков, «подтвердивших компетентность» по большинству показателей, за исключением случаев использования размещенной информации во вред пользователю и мошенничества, с которыми сталкиваются чаще всех.

Как и ожидалось, при прямом сравнении цифровой компетентности подростков, ответивших по-разному на неопределенную ситуацию об оскорблении, явные отличия выявляются лишь в отношении очевидно неэффективных ответов ($F=3,47$, $p<0,01$, $\eta^2=0,11$). Так, у тех, кто выключит компьютер или удалит аккаунт из социальной сети компетентность ниже (27,1%–28,8%), чем у тех, кто ответит обидчику, добавит его в «черный список» или проигнорирует оскорбление (34,2%–35,5%). При этом потенциально опасный вариант — «ответу ему тем же» — выбирает каждый пятый подросток, причем компетентные подростки чаще, чем некомпетентные. Еще более выражены эти особенности в ситуации встречи с онлайн-знакомыми, где нет однозначно «неправильных» ответов ($F=3,25$, $p<0,01$, $\eta^2=0,18$): у подростков, выбирающих наиболее опасные варианты (пойти одному или с другом, никому не сказав или сказав другу), цифровая компетентность максимальна (35,3%–38,1%). Несколько ниже она у тех, кто отказывается от встречи (32,2%–34,6%), и минимальна — у обращающихся за помощью к родителям (28,3%–30,7%). При этом в целом потенциально опасные варианты выбирает каждый второй подросток (52,4%).

Общий паттерн реакции на оскорбительные сообщения схож у всех подростков: большинство подростков игнорируют сообщение или добавляют обидчика в «черный список» и лишь немногие выключают компьютер или удаляют свой аккаунт из сети. Однако можно выделить и различия между группами ($\chi^2=27,65$, $p<0,01$, V Крамера = 0,09 — рис. 35). В целом подростки с иллюзией цифровой компетентности немного чаще, чем все остальные подростки, отвечают на оскорбление и реже — добавляют в «черный список».

Различия в ответах о ситуации встречи с онлайн-знакомым достигают лишь уровня тенденции ($\chi^2=26,29$, $p<0,10$, V Крамера = 0,09). В целом наиболее частые ответы — «пойду на встречу с дру-

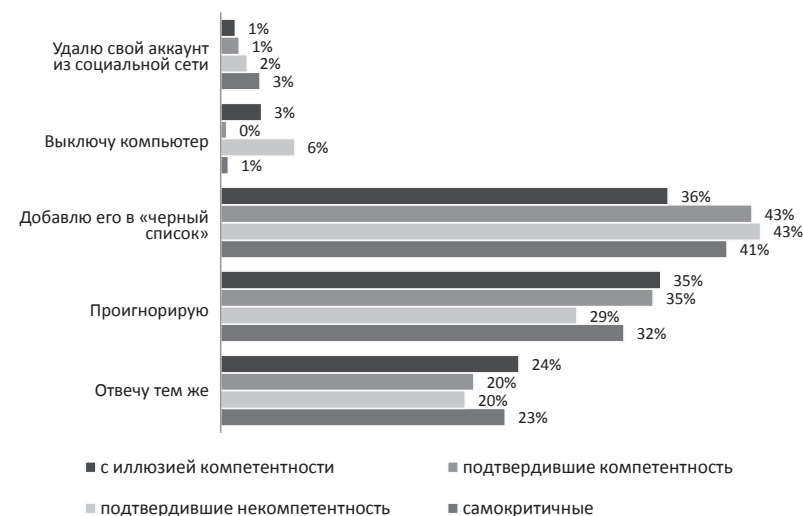


Рис. 35. Ответы подростков разных групп на вопрос: «Представь себе ситуацию: в социальной сети тебе написал оскорбительное сообщение незнакомый тебе человек. Как ты, скорее всего, поступишь в этом случае?»

гом» и «откажусь и не пойду на встречу». Как говорилось выше, подростки с высокой компетентностью чаще выбирают потенциально опасные стратегии — но от иллюзорности компетентности этот выбор не зависит.

Каждый третий школьник (40,1%) давал кому-либо пароль от своего аккаунта — как правило, близкому другу (20,4%) или родителям (13,2%). Каждый третий готов сообщить онлайн-знакомым свои имя и фамилию (39,1%), город (31,9%), фотографию (34,2%), возраст (39,6%), а каждый седьмой — номер школы (14,3%) и телефон (17,1%).

В целом подростки с цифровой компетентностью выше среднего сообщают больше информации о себе онлайн-знакомым ($F=15,84$, $p<0,01$, $\eta^2=0,16$), независимо от того, иллюзорна ли их компетентность. Сравнение отдельных ответов показывает (табл. 21), что в целом подростки редко выбирают очевидно опасный вариант («незнакомым людям»), тогда как неочевидный

Таблица 21

**Разглашение пароля от своего аккаунта:
сравнение подростков с разными типами цифровой
компетентности по критерию χ^2 Пирсона**

Разглашение пароля от своего аккаунта: «Давал пароль от своего аккаунта...»	Самокритичные	Подтвердившие некомпетентность	Подтвердившие компетентность	С иллюзией компетентности	χ^2 Пирсона	Стат. эффект V Крамера
Близкому другу	19,0%	14,9%	25,0%	26,5%	20,00**	0,13
Родителям	9,2%	16,7%	11,8%	10,9%	9,49*	0,09
Братьям/сестрам	8,0%	7,2%	9,8%	8,6%	1,37	0,03
Друзьям	9,8%	7,4%	5,9%	8,0%	2,06	0,04
Незнакомым людям	0,0%	0,2%	2,0%	1,2%	8,12*	0,08
Не давал(а) никому	60,7%	59,6%	59,3%	54,3%	3,06	0,05

Примечания: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

вариант — «близкому другу» — подростки с высокой цифровой компетентностью выбирают чаще, чем подростки с низкой, независимо от иллюзорности этой компетентности.

Количество людей, с которыми подростки делятся паролем от аккаунта, не связано с цифровой компетентностью. Однако более компетентные подростки чаще готовы сообщить онлайн-знакомым свои имя и фамилию, город, интересы, возраст и отправить фотографию (табл. 22). Подростки с иллюзией цифровой компетентности чаще остальных сообщают имя и фамилию, город, номер школы, то есть те сведения, которые позволяют безошибочно их найти.

Итак, хотя цифровая компетентность и решение простых повседневных онлайн-задач в целом связаны, связь эта неоднозначна: каждый четвертый подросток получает баллы по цифровой компетентности выше среднего, но делает ошибки в простых проблемных онлайн-задачах. Если в целом цифровая компетент-

Таблица 22

**Разглашение личной информации онлайн:
сравнение подростков с разными типами цифровой
компетентности по критерию χ^2 Пирсона**

Разглашение личной информации: «Дам эту информацию новому онлайн-другу»	Самокритичные	Подтвердившие некомпетентность	Подтвердившие компетентность	С иллюзией компетентности	χ^2 Пирсона	Стат. эффект V Крамера
Свое имя и фамилию	35,6%	35,0%	40,2%	46,0%	11,26*	0,10
Свой номер телефона	23,3%	15,3%	15,7%	17,7%	5,95	0,07
Город, где ты живешь	30,1%	26,4%	32,4%	40,7%	19,40**	0,13
Свой домашний адрес	0,6%	1,2%	1,5%	0,3%	2,77	0,05
Номер школы, где ты учишься	13,5%	12,3%	12,7%	18,6%	7,23	0,08
Свои интересы, увлечения, хобби	39,3%	33,6%	63,2%	57,2%	75,32**	0,25
Свою фотографию	30,1%	30,8%	38,2%	38,9%	8,67*	0,08
Свой возраст	32,5%	29,2%	46,6%	46,9%	36,34**	0,17
Не дам никакой информации	20,9%	25,4%	17,6%	19,2%	7,22	0,08

Примечания: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

ность с возрастом нарастает (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013), то иллюзия компетентности является, по-видимому, универсальным феноменом — чем выше подростки в среднем оценивают свою компетентность, тем выше и риск иллюзии. Выше обосновывалось, что социально желательные ответы вряд ли были типичными в нашем исследовании. Если следовать этой логике, по-видимому, для части современных подростков характерен «разрыв» между тем, как они решают различные онлайн-задачи (достигают своих целей), и тем, как они разрешают практические

онлайн-проблемы. Индекс цифровой компетентности направлен на оценку возможностей — в решении задач и достижении целей, тестовые задания — на понимание и эффективное преодоление практических онлайн-проблем. По всей видимости, неплохая (по крайней мере, на фоне сверстников) компетентность может сочетаться с неумением решать проблемы. Более того, данные о том, что уверенность в себе как пользователе связана с цифровой компетентностью значительно сильнее, нежели с решением тестовых заданий, позволяют предположить, что кругу активности, навыкам и умениям подростки придают явно большее значение, нежели умению предвидеть и решать простые практические проблемы.

С теоретической точки зрения это означает, что оценка своей онлайн-деятельности подростком парциальна, а критерием умения выступает количество знакомых активностей и способов решения задач. Иными словами, в оценке подростком себя как пользователя «количество» может подменять «качество», а возможности — умение с этими возможностями обращаться и критическую их оценку (How technologies..., 2009). С практической точки зрения актуальным становится обучение не только знаниям и умениям решения задач, но и правильному отношению к Интернету: важности умения понимать социальные ситуации (говоря метафорически: видеть дальше сообщения на экране) и решать повседневные проблемы, без которых широкий круг активности может «завести» в широкий круг «тупиков», видению не только возможностей, но и правил и ограничений, как сети, так и своих собственных. С нашей точки зрения, именно изменение отношения к Интернету способствует превращению наиболее «дефицитного» и изолированного от других компонента цифровой компетентности — мотивационного — в регулятор дальнейшего развития подростков онлайн.

Чем может помочь цифровая компетентность современному подростку — достаточно очевидно. Чем она может угрожать ему, и идет ли речь о любых умениях и навыках или лишь о тех, которые не основаны «на фундаменте» понимания и решения проблемных ситуаций, то есть лишь об иллюзорной компетентности? Ранее было показано, что цифровая компетентность в целом

связана с более частым столкновением со всеми онлайн-рисками (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013) — данное исследование указывает, что этот эффект не зависит от иллюзорности или реалистичности этой компетентности. Следует отметить, что решение тестовых задач также сопряжено с более частым столкновением с некоторыми онлайн-рисками — в первую очередь нарушающими личное пространство подростка и работу компьютера (оскорбления и преследования, сексуальные домогательства, распространение личной информации без согласия, взлом профиля и вредоносные программы). Однако это дополнительный, не зависящий от цифровой компетентности эффект.

Видимо, освоение подростками Интернета совмещает два разных процесса. С одной стороны, цифровая компетентность скорее не ограждает их от новых проблем, а стимулирует к широкому кругу рисков (напрямую или за счет большей пользовательской активности) — и не всегда подростки учатся на этом опыте (поскольку с решением практических проблем этот эффект не связан). С другой стороны, дополнительное неумение решать практические повседневные проблемы (иллюзия компетентности) связано с риском специфических онлайн-трудностей — нарушением личного пространства подростка онлайн и угрозой работе его компьютера. Не исключено также, что имеет место и обратная связь — именно риски, связанные с нарушением личного пространства, стимулируют подростков учиться на этом опыте, привлекают их внимание к важности повседневных проблем и оказываются тем самым профилактикой иллюзии цифровой компетентности.

Проблема выбора потенциально опасных стратегий действий в неопределенных онлайн-ситуациях стоит достаточно остро — например, каждый пятый подросток ответит на оскорбление незнакомого человека (что, возможно, и будет целью оскорбления), а каждый второй — пойдет на встречу с онлайн-знакомыми один или с другом или предупредив друга. Каждый третий школьник разглашал кому-либо пароль от своего аккаунта, а также готов сообщить онлайн-знакомым свои имя и фамилию, город, фотографию, возраст, а каждый седьмой — номер школы и телефон.

При этом, в отличие от более однозначных ситуаций, цифровая компетентность здесь скорее «мешает» подросткам, усиливая риск потенциально опасных действий. Так, решая вопрос о встрече с онлайн-знакомыми, подростки с более высокой компетентностью чаще выбирают потенциально опасные варианты, независимо от иллюзорности этой компетентности, а сообщая информацию о себе онлайн-знакомым — готовы рассказать больше. При этом выбор очевидно опасных вариантов либо не зависит от цифровой компетентности, либо зависит отрицательно, тогда как потенциально опасные варианты — такие как разглашение пароля близкому другу — подростки с высокой цифровой компетентностью выбирают чаще, чем подростки с низкой, независимо от иллюзорности этой компетентности. Таким образом, результаты свидетельствуют в пользу гипотезы о большей смелости компетентных подростков в неочевидных социальных онлайн-ситуациях, что может способствовать выбору потенциально опасных стратегий действия.

Иллюзия цифровой компетентности, по всей видимости, создает дополнительный специфический риск — возможно, за счет готовности действовать при непонимании, чем это может обернуться. Так, в ситуации оскорбления в сети подростки с иллюзией компетентности реже прибегают к «техническому» варианту решения проблемы и чаще — к потенциально опасному (ответить тем же), хотя эти различия и невелики. Решая, какую информацию предоставить онлайн-знакомым, — они с большей готовностью раскрывают те сведения, которые позволяют безошибочно их найти офлайн. Говоря метафорически, можно сказать, что иллюзия компетентности «заостряет» уязвимость к рискам, спровоцированную уверенность в своей компетентности.

5.3. Дисбаланс общей и специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности

Компонент «мотивация» в структуре цифровой компетентности приобретает особое значение в связи с общепризнанным тезисом о том, что развитие в сфере инфокоммуникационных

технологий в несколько раз опережает темпы развития всех остальных отраслей экономики (Никитенкова, 2012 [Эл. ресурс]). В стремительно меняющемся цифровом мире важно постоянно совершенствоваться, чтобы сохранить свой уровень — такова логика мотивации, когда она становится фактором, стимулирующим постоянное повышение своего уровня ЦК, чтобы удерживаться на плаву в стремительном потоке изменений. В соответствии с этим пониманием, мотивационный компонент цифровой компетентности выступает в роли системообразующего, характеризую не столько актуальное состояние, сколько прогноз развития в долгосрочной перспективе. Почему тогда его уровень столь низок у российских подростков и их родителей?

Чтобы ответить на этот вопрос, важно разделить общую мотивацию, определяющую направленность на деятельность, в целом связанную с возможностью использования Интернета, и специфическую мотивацию, направленную на деятельность, определенную конкретным кругом специальных задач, возникающих в процессе активного использования Интернета. Общая мотивация к освоению Интернета у подростков отнюдь не снижена: каждый второй утверждает, что хотел бы улучшить свою цифровую компетентность самостоятельно или при помощи обучающих программ; более того, выбор обучающих программ — очень частый вариант. Лишь менее чем один из десяти считает, что ЦК не нужна в жизни.

О низком уровне приходится говорить тогда, когда вопросы задаются о специфической мотивации — чему конкретно подростки и родители хотели бы учиться. В этом случае показатель специфической мотивации остается крайне низким, не превышая 20% от максимально возможного. Более того, этот показатель относительно независим от общей мотивации: подростки, выражающие желание участвовать в обучающих программах и развиваться самостоятельно, лишь немногим более мотивированы, по сравнению с теми, кто этого делать не хочет — неважно, потому ли, что «и так все знает», или потому, что не считает нужным (рис. 36). Иными словами, речь идет не о дефиците, а о дисбалансе, расхождении между общей, «декларируемой» подростками го-

товностью развивать ЦК и нежеланием осваивать определенные области, знания и умения, как только вопросы формулируются более конкретно. В чем причина такого дисбаланса? Один из возможных ответов состоит в том, что по каким-то причинам общее побуждение не «транслируется» в конкретные цели и действия, создавая дефицит на уровне намерений и планов, не вдохновляя на конкретные действия.

Следует отметить, что данная проблема хорошо известна в психологии личности. В модели саморегуляции Х. Хекхаузена (2003; Gollwitzer, 1990) движение от мотивации к действиям описывается как «Рубикон», требующий перехода, а исследования «разрыва» между намерением и действием занимают центральное место (Webb, Sheeran, 2006) во многих практических областях. В психологии здоровья эта проблема была метко названа проблемой «бутылочного горлышка» (Sniehotta, 2009): даже хорошо научившись мотивировать человека, нередко специалисты не так много достигают в изменении его действительного поведения.

Можно предполагать, что дисбаланс или «разрыв» между относительно высокой общей мотивацией улучшения цифровой

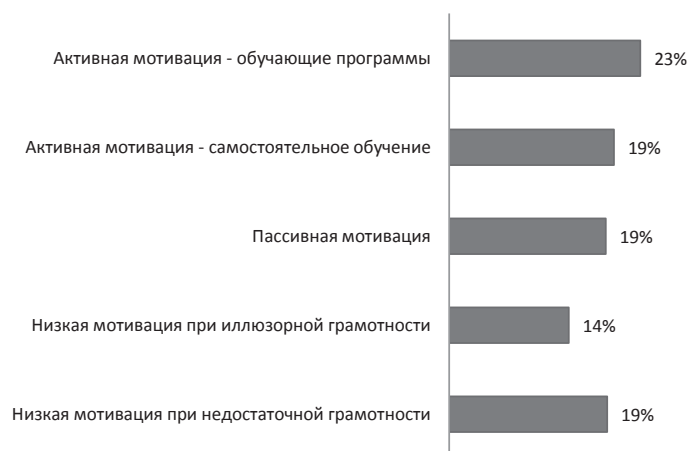


Рис. 36. Средний уровень специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности (в процентах от максимально возможного) при разных типах общей мотивации

компетентности и низким ее специфическим уровнем объясняется их разной природой — общая мотивация характеризует общее понимание важности развития в этом направлении и декларируемую готовность это делать, тогда как специфическая — особенности постановки конкретных целей и реализации определенных действий в этом направлении. На эмпирическом уровне это означает, что общая мотивация должна быть слабо связана со специфической мотивацией и выше при опыте столкновения подростка с неспецифическим широким кругом онлайн-рисков и более позитивными переживаниями в Интернете. Специфическая мотивация должна быть выше при столкновении со специфическими, затрагивающими подростка лично и требующими технического решения онлайн-рисками, а также при доминировании позитивных переживаний с некоторой долей негативных эмоций и интересе к просоциальным ролям в Интернете, требующим долгосрочного общения. Однако как общая, так и специфическая мотивация должны быть сопряжены с участием взрослых — учителей и родителей — в освоении подростком Интернета, что обеспечивает подростку возможности для социального сравнения в отношении более широкого круга задач.

Как показано в таблице 23, активная общая мотивация к повышению цифровой компетентности является доминирующей как у подростков, так и у родителей подростков того же возраста. Если вспомнить, что в обеих группах уровень специфической мотивации особенно низок, следует предположить, что речь идет о феномене, общем для людей разного возраста: понимании важности обучения и декларируемой готовности к нему в сочетании с отсутствием конкретных целей и несформированности специфической мотивации.

Общая мотивация связана со всеми компонентами и сферами цифровой компетентности (табл. 23), однако речь идет лишь о слабых статистических эффектах. Так, индекс ЦК максимален у подростков с низкой мотивацией на фоне иллюзорной компетентности и активной мотивацией с акцентом исключительно на самостоятельное обучение. Минимальна цифровая компетентность не у тех, кто считает ее ненужной, а у тех, кто готов осваи-

вать Интернет при помощи других людей, то есть у подростков с пассивной мотивацией. Этот эффект проявляется в отношении всех сфер и компонентов ЦК, кроме мотивационного: у подростков с активной общей мотивацией уровень специфической мотивации также максимален, а у подростков с иллюзорной компетентностью — минимален.

Таблица 23

Распределение типов общей мотивации у подростков и родителей и их связь с цифровой компетентностью у подростков

Сферы и компоненты цифровой компетентности	Низкая мотивация при недостаточной компетентности	Низкая мотивация при иллюзорной компетентности	Пассивная мотивация	Активная мотивация — самостоятельное обучение	Активная мотивация — обучающие программы	F критерий Фишера	Стат. эффект η
Подростки — Всего	7,80%	13,60%	14,60%	21,10%	42,90%	–	–
Родители — Всего	14,50%	11,10%	17,60%	17,10%	39,80%	–	–
Индекс ЦК	33,8%	38,7%	30,5%	37,2%	33,0%	8,41**	0,17
Знания	45,1%	47,1%	37,5%	47,3%	38,6%	10,04**	0,18
Навыки	36,1%	43,4%	32,2%	39,9%	33,7%	10,96**	0,19
Ответственность	35,5%	50,3%	33,6%	42,0%	37,0%	10,81**	0,19
Мотивация	18,7%	14,1%	18,5%	19,5%	22,6%	8,83**	0,17
ЦК в сфере контента	44,7%	50,2%	42,0%	47,3%	44,9%	5,15**	0,13
ЦК в сфере коммуникации	34,6%	39,5%	33,5%	40,0%	33,3%	6,41**	0,15
ЦК в сфере технических аспектов	32,2%	36,8%	29,5%	36,3%	31,6%	4,61**	0,13
ЦК в сфере потребления	19,5%	24,3%	11,3%	20,6%	17,3%	12,37**	0,20

Примечание: ** — $p < 0,01$.

Факторы общей мотивации. Общая мотивация крайне слабо зависит от пола и возраста подростков ($\chi^2=23,79$, $p < 0,05$, V Крамера = 0,08): в целом для подростков 15–16 лет более, чем для подростков 12–14 лет, характерно желание осваивать Интернет самостоятельно, и менее — желание осваивать Интернет при помощи обучающих программ. Для мальчиков 12–14 лет более, чем в других группах, характерна пассивная мотивация освоения Интернета, а для мальчиков 15–16 лет — низкая мотивация при иллюзорной компетентности. Среди девочек таких различий нет.

Кроме того, общая мотивация не связана с частотой пользования Интернетом, временем, проводимым онлайн в будни, но слабо связана со временем, проводимым онлайн в выходные дни ($\chi^2=43,64$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,10). Отметим, что низкая мотивация обоих типов связана с более длительным использованием Интернетом в выходные дни, а готовность обратиться к обучающим программам — с менее длительным. Точно так же низкая мотивация характерна для тех, кто чувствует себя уверенным пользователем, пассивная мотивация — для тех, кто не уверен в себе, тогда как подростки с активной мотивацией занимают промежуточное положение ($F=13,09$, $p < 0,01$, $\eta=0,21$).

Как различается общая мотивация при разных источниках освоения Интернета? Среди подростков, которые признают роль учителей в их онлайн-обучении, больше всего тех, кто готов продолжать обучение, особенно — при помощи обучающих программ ($\chi^2=18,47$, $p < 0,01$, V Крамера = 0,13). Среди тех, кого учили родители, меньше подростков с нежеланием учиться из-за иллюзорной компетентности и из-за представления о том, что ЦК не нужна ($\chi^2=9,62$, $p < 0,05$, V Крамера = 0,09). Других различий в источниках освоения Интернета выявлено не было. При этом общая мотивация к освоению Интернета довольно тесно связана с помощью со стороны родителей. Так, 82,4% подростков с низкой мотивацией вследствие иллюзорной компетентности не чувствуют никакой помощи со стороны родителей, по сравнению с 54,7% подростков с активной мотивацией освоения при помощи обучающих программ ($\chi^2=41,01$, $p < 0,01$, V Крамера

= 0,14). Далее, подростки с низкой общей мотивацией, особенно с иллюзорной компетентностью, чаще всего хотят, чтобы их родители не вмешивались или проявляли меньше интереса к их деятельности онлайн (83,6% выбрали эти ответы), в отличие от подростков с активной мотивацией освоения при помощи учебных программ (53,4%, $\chi^2=70,51$, $p<0,01$, V Крамера = 0,13). При иллюзорной компетентности подростки чаще сообщают, что родители не в курсе их онлайн-деятельности и того, что они сталкивались с какими-либо проблемами онлайн, тогда как при активной мотивации — значительно реже ($\chi^2=28,58-59,33$, $p<0,01$, V Крамера = 0,09–0,14). При пассивной мотивации родители чаще помогают подросткам решить возникшие проблемы, а не объясняют, как поступить.

Сравнение подростков с разными типами общей мотивации по тому, с какими онлайн-рисками они чаще сталкиваются, позволило выявить следующие различия (табл. 24). Подростки с пассивной мотивацией и низкой мотивацией при недостаточной компетентности чаще говорят, что не сталкивались с онлайн-рисками вовсе. Активная мотивация и иллюзорная компетентность сопряжены с большей вероятностью столкновения с рисками онлайн — в первую очередь общими и распространенными трудностями, такими как столкновение с сексуальными изображениями, взлом профиля, вредоносные программы.

Активная мотивация освоения Интернета более характерна для тех, кто чаще испытывает в связи с Интернетом интерес и восхищение. Интерес, но не восхищение, типичен и для подростков с пассивной мотивацией. При этом гнев чаще испытывают как подростки с активной мотивацией, так и подростки с недостаточной компетентностью. В то время как подростки с иллюзией компетентности и пассивной мотивацией отрицают эту эмоцию в своей онлайн-деятельности. Интересно, что подростки с пассивной мотивацией при этом чаще чувствуют себя в Интернете более агрессивными и безнаказанными, чем офлайн, а подросткам с иллюзией компетентности нравится выбирать роль «тролля», критикующего и нападающего на тех, кто не нравится.

Таблица 24

Особенности деятельности и переживаний подростков онлайн и тип общей мотивации улучшения ЦК: таблица сопряженности

Особенности деятельности и переживаний онлайн		Группы по типам общей мотивации					χ^2 Пирсона	Стат. эффект η
		Низкая мотивация при недостаточной компетентности	Низкая мотивация при иллюзорной компетентности	Пассивная мотивация	Активная мотивация (самостоятельное обучение)	Активная мотивация (обучающие программы)		
Онлайн-риски	Не сталкивался с рисками	27,0%	14,2%	36,5%	22,4%	20,0%	27,58**	0,16
	Сексуальные изображения	28,1%	29,7%	29,3%	32,4%	41,4%	15,76**	0,12
	Взлом профиля и кража персональных данных	28,1%	38,1%	17,4%	34,4%	26,7%	21,98**	0,14
	Вредоносные программы	29,2%	38,1%	27,5%	41,1%	40,0%	12,32*	0,10
Эмоции онлайн	Интерес	69,7%	78,1%	81,4%	84,2%	81,6%	9,93*	0,09
	Гнев	7,9%	1,9%	3,0%	7,9%	5,1%	9,87*	0,09
	Восхищение	14,6%	20,6%	12,6%	23,7%	21,6%	10,22*	0,10
Образ «Я» онлайн	Более агрессивный	0,0%	2,6%	6,6%	2,1%	1,6%	15,71**	0,12
	Более безнаказанный	5,6%	5,2%	10,8%	5,8%	3,7%	12,14*	0,10
Роль онлайн	«Тролля»	14,6%	23,2%	10,2%	8,3%	8,0%	31,52**	0,17

Примечания: приведены только переменные, по которым получены различия на уровне значимости: * — $p<0,05$, ** — $p<0,01$.

Факторы специфической мотивации. Не выявлено гендерных и возрастных различий по уровню специфической мотивации улучшения цифровой компетентности. Мотивация к улучшению цифровой компетентности выше у тех, кто редко пользуется Интернетом в целом ($F=4,58$, $p<0,01$, $\eta=0,11$) и при этом в выходные проводит онлайн или мало (менее 3 часов), или очень много (более 8 часов) времени ($F=2,69$, $p<0,05$, $\eta=0,11$), а также у тех, кто чувствует себя неуверенным пользователем ($F=9,87$, $p<0,01$, $\eta=0,16$). Можно предполагать, что мотивированные подростки хотели бы больше времени проводить онлайн — и кому-то из них удается это сделать в выходные дни, а кому-то нет.

Специфическая мотивация выше у тех, кто признает роль учителей в освоении Интернета ($t=4,10$, $p<0,01$, $\eta=0,12$), а также у тех, кого учили братья и сестры ($t=2,55$, $p<0,05$, $\eta=0,07$). Тот же эффект в отношении родителей и друзей достигает лишь уровня тенденции $p<0,10$.

Наиболее низка мотивация у тех, кто считает, что родители не помогают им в освоении Интернета ($F=7,04$, $p<0,01$, $\eta=0,11$) и хотели бы, чтобы родители проявляли еще меньше интереса к их онлайн-деятельности или не вмешивались в нее ($F=3,13$, $p<0,05$, $\eta=0,11$). Минимален уровень мотивации также и у тех, кто сообщает, что родители не знали об их столкновении с онлайн-рисками или ничего не предпринимали ($F=3,96$, $p<0,01$, $\eta=0,18$); напротив, варианты «оставляли в покое, чтобы я справился сам» и «обращались в специальные службы» сопряжены с максимальным ее уровнем. Осведомленность родителей связана с более высокой специфической мотивацией у подростков и по результатам сравнения разных родительских стратегий. Так, мотивация выше у тех, чьи родители разговаривают с ними об их онлайн-деятельности ($t=2,10$, $p<0,05$, $\eta=0,06$).

Специфическая мотивация к улучшению ЦК выше у тех, кто сталкивался с онлайн-рисками (табл. 25). Особенно это касается распространения и использования личной информации подростка против него, хотя значимые различия получены и в отношении столкновения с вредоносными программами.

Более высокий уровень мотивации сопряжен с переживаниями онлайн: радостью, удивлением, восхищением, но и стыдом, а также с отличным от офлайн, более позитивным, образом себя в Интернете — как более уважаемого, успешного, уверенного, общительного. В отношении удовольствия тот же эффект достигает лишь уровня статистической тенденции $p<0,10$. Интересно, что высокая специфическая мотивация связана с предпочтением просоциальных ролей в Интернете — «защитника», «посредника», а также «пробованием» себя в разных ролях — «актер».

Итак, в ответах подростков о мотивации улучшения цифровой компетентности очевиден «разрыв» между общим желанием и его конкретным воплощением: на вопросы о том, что конкретно они хотят освоить, подростки отвечают крайне неохотно, и их ответы слабо соотносятся с общим желанием. Причем более высокий уровень цифровой компетентности сопряжен с нежеланием совершенствоваться вовсе (по причине убежденности в достаточности знаний и навыков) или с отстаиванием исключительно самостоятельного обучения, а низкий ее уровень — с желанием учиться лишь стихийно у близких и знакомых. Такой результат косвенно свидетельствует в пользу переоценки своей компетентности подростками: похоже, что «владеть хорошо» означает для них «нет необходимости учиться дальше» — по крайней мере, систематически учиться.

Схожая картина получена в выборке родителей, что также косвенно подтверждает существующий дисбаланс в структуре мотивации (между общей мотивацией и конкретными намерениями по улучшению цифровой компетентности) для разных возрастных групп.

С точки зрения психологии саморегуляции выразить свою готовность повышать компетентность в целом действительно всегда легче, чем согласиться на конкретные действия. При этом по многим эмпирическим данным, хотя конкретизация целей, в частности — формулирование «когда», «где» и «как» человек приступит к осуществлению задуманного (Gollwitzer, 1990), может быть сложна, она необходима для перехода к действиям (Scheier, Carver, 2003). Образно говоря, без понимания того, какие шаги,

Таблица 25

**Особенности деятельности и переживаний подростков
онлайн и уровень специфической мотивации улучшения ЦК:
t-критерий Стьюдента**

		Мотивация ЦК у не выбравших ответ		Мотивация ЦК у выбравших ответ		t-критерий Стьюдента	Стат. эффект η
		Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.		
Онлайн-риски	Не сталкивался с онлайн-рисками	20,2%	16,6%	17,8%	15,8%	-2,12*	0,06
	Информация, размещенная обо мне в социальных сетях, использовалась против меня	19,4%	16,3%	23,5%	19,0%	2,00*	0,06
	Распространение личной информации без моего согласия	19,3%	16,2%	24,6%	19,7%	2,83**	0,08
	Вредоносные программы	18,5%	16,1%	21,6%	17,0%	3,14**	0,09
Эмоции онлайн	Радость	18,4%	16,7%	21,0%	16,1%	2,73**	0,08
	Удивление	18,6%	16,4%	21,8%	16,4%	3,17**	0,09
	Стыд	19,5%	16,4%	24,8%	16,5%	1,99*	0,06
	Восхищение	19,1%	16,4%	21,8%	16,5%	2,29*	0,07
Образ «Я» онлайн	Более уважаемый	19,3%	16,2%	23,1%	18,7%	2,44*	0,07
	Более успешный	19,1%	16,1%	22,6%	17,9%	2,74**	0,08
	Более уверенный	19,1%	16,2%	21,6%	17,1%	2,72*	0,07
	Более общительный	18,8%	16,2%	21,4%	16,9%	2,60*	0,06
	Ничем не отличаюсь	20,3%	16,7%	17,9%	15,6%	-2,18*	0,06
Роль онлайн	«Защитник»	19,3%	16,4%	23,0%	16,5%	2,42*	0,07
	«Посредник»	19,3%	16,3%	23,6%	18,4%	2,39*	0,07
	«Актер»	19,2%	16,4%	22,9%	16,6%	2,66**	0,08

Примечания. Приведены только переменные, по которым получены различия на уровне значимости: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

как и в какой момент нужно предпринять, благое желание остается просто желанием. Результаты позволяют предположить, что в структуре онлайн-саморегуляции подростков именно процесс перехода от общей мотивации к целеполаганию оказывается наиболее дефицитным. Более того, возможно, что представления о высоком уровне своей ЦК поддерживают иллюзию, что так будет вечно и что для его сохранения достаточно стихийного и спонтанного освоения. Но в условиях быстро меняющихся онлайн-реальности и требований к успешным пользователям такие представления никак нельзя назвать конструктивными.

Следует отметить, что все выявленные связи общей и специфической мотивации улучшения ЦК с источниками освоения Интернета, столкновением с онлайн-рисками, участием родителей, отношением к себе онлайн и переживаниями в Интернете в лучшем случае слабые или средние по силе. Иными словами, вопрос о том, от чего зависит мотивация онлайн и тем более как ее формировать, далек от своего решения. Однако полученные данные задают вектор поиска возможных ответов.

Тот факт, что желание осваивать Интернет самостоятельно более характерно для старших подростков, а осваивать при помощи обучающих программ — для среднего подросткового возраста, может отражать не возрастные особенности, а социальные изменения в освоении Интернета: по нашим данным, именно старшие подростки, чаще осваивавшие онлайн-пространство в одиночку, тщательнее оберегают его от вмешательства родителей и учителей (Солдатова, Рассказова, 2016).

Связь общей мотивации и уверенности в себе как пользователя, по-видимому, нелинейна: если уверенные в себе подростки не считают нужным улучшать свою компетентность, то чрезмерно неуверенные — не верят в свои силы и хотят осваивать Интернет при помощи других. По-видимому, активная мотивация требует «золотой середины» — некоторой доли уверенности в сочетании с пониманием необходимости развивать свою компетентность дальше. Слабая связь низкой мотивации со временем, проводимым в Интернете в выходные дни, может свидетельствовать о формировании у некоторых подростков иллюзии «знания» Ин-

тернета при его постоянном использовании. Иными словами, чем больше времени в выходные дни подросток посвящает активности онлайн, тем больше ему кажется, что он и так умеет все, что необходимо. Отметим, что участие учителей сопряжено с более высоким уровнем активной мотивации, тогда как участие родителей можно рассматривать как своеобразную «профилактику» иллюзии компетентности. Метафорически говоря, если помощь родителей (и принятие этой помощи) немного оберегает подростка от ощущения «я и так все знаю», то систематическое освоение Интернета в школе способствует ощущению «я могу и должен учиться систематически». Однако следует учитывать, что смысл участия или неучастия учителей и родителей двоякий: подростки с низкой мотивацией не только считают, что взрослые не помогают им, но и сами не хотят «пускать» их в свой «онлайн-мир», предпочитая, чтобы они не вмешивались.

Оба типа активной мотивации, а также низкая мотивация при иллюзорной компетентности сопряжены с опытом столкновения с рисками и онлайн-угрозами, в первую очередь распространенными — сексуальный контент, вредоносные программы, взлом профиля. Это позволяет предполагать, что хотя столкновение с рисками может улучшать мотивацию подростков, но может приводить и к обратной ситуации, когда подросток чувствует, что и так теперь «все знает» об этих рисках и может с ними справиться.

В целом общая мотивация к улучшению своей ЦК выше у тех, кто переживает в Интернете интерес и восхищение, однако активная мотивация сопряжена еще и с некоторым признанием негативных эмоций, например, гнева. Отрицание гнева и своей агрессии при выборе роли «тролля» в Интернете характерно для подростков с низкой мотивацией на фоне иллюзорной компетентности. В отличие от них, подростки с пассивной мотивацией, отрицая напрямую гнев, чаще чувствуют себя онлайн более агрессивными и безнаказанными, чем офлайн, но не признают роли «тролля». Возможно, позитивные эмоции важны для развития мотивации в целом, но баланс между позитивными и негативными переживаниями позволяет подростку видеть, что у него

не получается и стремиться к улучшению. Отрицание негативных эмоций, напротив, может означать то, что онлайн-ситуация не является для подростка настоящей, «жизненной» и, если он уверен в себе (иллюзорная компетентность), становится пространством «пробования» себя в разных, в том числе, социально порицаемых ролях. Неуверенные в себе подростки также могут выражать в этом пространстве свою агрессию, но не напрямую — через принятие особой роли, а косвенно — ощущая свою безнаказанность онлайн.

Особый интерес представляет пассивная мотивация: именно в эту группу попадают подростки с низкой цифровой компетентностью, неуверенные в себе, готовые учиться только стихийно, время от времени обращаясь за помощью. Каковы факторы пассивной мотивации освоения Интернета? С одной стороны, как уже говорилось выше, это интерес к Интернету на фоне неуверенности в своих силах. При этом подросток нередко не замечает или не сталкивается с онлайн-рисками (в том числе из-за неширокого круга пользовательской активности), говорит об отсутствии ярких негативных переживаний (гнева), но может использовать виртуальный мир как пространство косвенного проявления своей агрессии, ощущая большую безнаказанность. С другой стороны, чрезмерная помощь родителей также может играть негативную роль в формировании мотивации: согласно полученным результатам, и подростков с активной, и подростков с пассивной мотивацией чаще, чем подростков с низкой мотивацией, учили пользоваться Интернетом родители, но подросткам с пассивной мотивацией часто не объясняют, как поступить, а решают онлайн-проблемы за них. Образно выражаясь, можно предполагать, что пассивная мотивация освоения Интернета — следствие цифровой «гиперопеки», при которой чрезмерная помощь родителей препятствует их собственной активности, интересу и самостоятельности.

Специфическая мотивация улучшения цифровой компетентности не связана с полом и возрастом, но сопряжена с несколько более редким использованием Интернетом и меньшей уверенностью в себе как пользователе. По всей видимости, чрезмерная уве-

ренность в себе у современных подростков «разрушительна» как для общей готовности осваивать Интернет, так и для специфической мотивации. Частый же выход онлайн может парадоксально приводить к нежеланию ставить новые, конкретные цели в своем обучении.

Как и общая мотивация, специфические цели в совершенствовании своей компетентности сопряжены с ролью учителей, сиблингов, в меньшей степени — родителей и друзей — в освоении Интернета. При этом в отношении родителей негативный эффект связан не только с их пассивностью и нежеланием участвовать, но и с нежеланием подростков, чтобы родители вмешивались. Наиболее благотворной оказывается роль родителей как активных экспертов — участвующих и осведомленных о деятельности ребенка онлайн (разговаривающих с ним об этом), готовых обратиться за специализированной помощью (в специальные службы), но дающих ему возможность и время самому предпринять шаги для разрешения возникших проблем.

Так же как общая, специфическая мотивация выше у тех, кто сталкивался с онлайн-рисками, в частности, вредоносными программами. Отличительная особенность касается структуры этих рисков — более высокий уровень специфической мотивации сопряжен со столкновением с рисками, связанными с раскрытием личной информации. Можно предполагать, что если общая «декларируемая» готовность, понимание важности освоения Интернета стимулируются по мере опыта столкновения с общими и распространенными трудностями (понимания «все не так просто»), то специфическое планирование связано с рисками в отношении личной информации (например, «если не научусь, я и мой образ в Интернете может пострадать»).

В отличие от общей, специфическая мотивация сопряжена с более широким спектром эмоционально-личностных факторов, касающихся деятельности подростка онлайн. Можно предполагать, что постановке конкретных целей в развитии своей цифровой компетентности способствует в целом более позитивный эмоциональный фон и образ «Я» в Интернете, а также интерес к просоциальным ролям, возможно — «оттачиванию» социальных

навыков, важных для подростка в непосредственном общении (роли «защитника», «посредника», «актера»). Однако, как и в отношении общей мотивации, можно предполагать, что важен именно баланс между позитивными и негативными эмоциями — так, переживание стыда онлайн тоже сопряжено с более высоким уровнем мотивации.

Таким образом, на основе анализа моделей ЦК можно выделить группы подростков, которые попадают в разные группы риска, определяемые исходя из возможности столкновения с онлайн-угрозами. Первая группа (практически каждый второй опрошенный подросток) — начинающие пользователи (низкий уровень ЦК, низкая пользовательская активность, самостоятельно научились пользоваться, не мотивированы на повышение ЦК) — находится в зоне риска по столкновению со всеми онлайн-угрозами (контентными, коммуникационными, техническими и потребительскими). Вторая группа (примерно каждый третий опрошенный) — опытные пользователи (средний уровень ЦК, с повышенным уровнем компетенций в сфере контента, в основном не мотивированные на повышение ЦК, чаще используют общие компьютеры, повышая уровень ЦК вместе с сестрами/братьями, а также родителями или учителями) — лучше справляются с контентными рисками, но слабо подготовлены к рискам в сфере коммуникации, техносфере и особенно потреблении. Третья группа (каждый седьмой из опрошенных) — продвинутые пользователи (высокий уровень ЦК, с высокой пользовательской активностью и широким кругом интернет-деятельностей, использующие разнообразные девайсы, самостоятельно освоившие премудрости Сети и мотивированные на повышение ЦК) — имеют достаточный опыт не только столкновения с онлайн-рисками, но и совладания с ними, а также больше шансов успешно справиться с новыми и эволюционирующими старыми рисками.

Проведенный анализ позволяет сделать несколько выводов о структуре и моделях цифровой компетентности:

- Структура представлений о собственной цифровой компетентности (модели ЦК) у подростков не совпадает с их действительными умениями, но, с нашей точки зрения, играет централь-

ную роль в регуляции их онлайн-деятельности и ее дальнейшего развития. Более высокая оценка своей цифровой компетентности связана с возможностями более длительного и самостоятельного доступа в Интернет, а также историей его самостоятельного освоения.

- «Оборотная сторона» цифровой компетентности в целом состоит в том, что независимо от ее иллюзорности, она связана с опытом столкновения с более широким кругом онлайн-рисков и готовностью к потенциально опасным действиям в неопределенных онлайн-ситуациях. Так ли это? Теоретически возможно, что компетентность формируется в этом столкновении — то есть подросток учится на своем опыте. Однако и у тех, кто решает, и у тех, кто не решает простые проблемные ситуации онлайн, степень овладения ЦК практически не отличается, что поддерживает скорее противоположную гипотезу. По всей видимости, цифровая компетентность стимулирует столкновение с широким кругом онлайн-рисков, отчасти благодаря чрезмерной уверенности в себе, а отчасти благодаря общему более высокому уровню пользовательской активности. Более того, можно предполагать, что в неопределенных социальных ситуациях цифровая компетентность, способствуя отказу от *очевидно непродуктивных* стратегий действия (особенно избегания), может усиливать риск *потенциально опасных* действий. Например, компетентные подростки реже выключают компьютер и удаляют аккаунт в ответ на оскорбление, но чаще готовы пойти на встречу с онлайн-знакомыми с другом или в одиночку, предупредив лишь друга. Они дают пароль от своего аккаунта большему кругу людей и чаще готовы сообщить онлайн-знакомым личную информацию.

- *Иллюзия цифровой компетентности* характерна для каждого четвертого российского подростка и связана с дополнительным риском в неопределенных социальных ситуациях: например, в ситуации оскорбления онлайн такие подростки реже прибегают к «техническому» варианту решения проблемы и чаще — к потенциально опасному (ответить тем же). В онлайн-общении подростки с иллюзией цифровой компетентности чаще готовы сообщить новым знакомым именно те сведения, которые позволяют

безошибочно их найти: имя и фамилию, город, номер школы. Можно предполагать, что, будучи более уверенными в себе и готовыми к риску (общая составляющая компетентности), такие подростки на деле умеют меньше и хуже оценивают риск. Кроме того, иллюзия цифровой компетентности, по-видимому, связана с широким, но поверхностным освоением онлайн-деятельностей, попытками испробовать все доступные возможности при трудности выбора основных видов деятельности и систематического их освоения (так называемая «многооконность»).

- Мотивация — наиболее дефицитный компонент ЦК у современных подростков; его более высокий уровень связан с участием и признанием роли других людей в освоении Интернета, сравнении с их умениями и знаниями. Подростки с высоким уровнем мотивации выше оценивают круг деятельностей и умения родителей онлайн, а «цифровой разрыв» со своими родителями — как минимальный. Мы предполагаем, что мотивационный компонент цифровой компетентности развивается в успешном взаимодействии с другими людьми по поводу Интернета, обучении у них и сравнении с ними, если круг онлайн-деятельностей и онлайн-интересов предполагает активность и требует развития новых умений.

- В отношении мотивационного компонента цифровой компетентности как у российских подростков, так и у родителей отмечается дисбаланс между общим желанием и его конкретным воплощением: если при ответе на общий вопрос лишь один подросток из пяти не видит причин улучшить свою цифровую компетентность (причем чаще не потому, что считает ее ненужной, а потому, что считает ее достаточной), то при выборе конкретных целей мотивация оказывается наиболее дефицитным компонентом ЦК. При этом высокий уровень ЦК сопряжен с меньшим желанием ее развивать, когда «владеть хорошо» означает для подростков «нет необходимости систематически учиться дальше». Чрезмерная уверенность в себе как пользователе у современных подростков «разрушительна» как для общей готовности улучшить свою ЦК, так и для специфической мотивации, постановки целей для дальнейшего развития. Одно из возможных объяснений —

иллюзорное представление «я и так все знаю», лишаящее подростка возможности увидеть перспективы дальнейшего развития. Однако чрезмерная неуверенность может приводить к недостаточной активности и пассивной мотивации. Как следствие, важной практической задачей является «профилактика» чрезмерной уверенности за счет систематического освоения Интернета, дающего возможность подростку сравнить себя «в деле» с разными людьми. Как общая, так и специфическая мотивация выше, если подросток видит участие учителей и родителей в освоении Интернета, и ниже — если онлайн-мир является для него тщательно оберегаемым от взрослых «островком» жизни. Кроме того, специфические цели по улучшению своей цифровой компетентности с большей готовностью ставят те, чей опыт освоения Интернета более разнообразен и включает не только взрослых, но и друзей и сиблингов. Со стороны родителей наиболее продуктивной для специфической мотивации следует считать позицию «осведомленных экспертов», разговаривающих с подростками об их онлайн-деятельности, готовых обратиться в специальные службы при возникновении проблем, но дающих подростку возможность справиться самому. Напротив, решение проблем за подростков вместо объяснения сопряжено с пассивной мотивацией.

Настоящее и будущее Интернета глазами цифрового поколения

6.1. Технофобы и технофилы: разные модели цифровой компетентности

Растущая скорость изменений в сфере информационных технологий делает актуальной проблему осмысления цифрового мира современным человеком, преодоления негативных установок и коллективных страхов в отношении технологического прогресса, повышает востребованность осознанного, рефлексивного отношения общества к интернет-технологиям и их регулированию (Войскунский, 2010).

Технофобия — негативное отношение к передовым цифровым технологиям — может рассматриваться как естественная реакция общества на «шок будущего», когда темпы технологического прогресса опережают формирование способности общества осмысливать изменения и выработать социальные соглашения по поводу использования новых технических возможностей.

Согласно наиболее часто цитируемому определению, технофобия — это 1) внутреннее сопротивление, возникающее у людей, когда они думают или говорят о новой технологии, 2) страх или тревога, связанные с использованием технологии; 3) враждебные или агрессивные установки в отношении новой технологии (Brosnan, 1998). Данный феномен имеет когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Он складывается из 1) негативно окрашенных представлений о новой технологии в целом и ее воздействии на общество; 2) тревоги в связи с текущим или предвосхищаемым взаимодействием с технологией; 3) самопоричания во время пользования технологией (Weil, Rosen, 1995).

С точки зрения клинической психологии технофобия в сфере информационных технологий может проявляться в широком

спектре состояний. Л. Роузен выделяет три основных ее типа. Первый тип технофобии — это устойчивое чувство дискомфорта при использовании технологии. Второй — когнитивные предубеждения, связанные с данной технологией. Технофобы этого типа пользуются устройством, упрекая себя за это. Третий тип — это классическое тревожное расстройство. На этом крайнем полюсе шкалы технофобии с такими симптомами, как учащенное сердцебиение и потливость ладоней, находятся не более 5% обследованных пользователей (Rosen, Sears, Weil, 1993). Выделяют четыре измерения тревоги, связанной с использованием Интернета: тревога в связи с использованием интернет-терминологии, тревога при поисковых запросах в Интернет, тревога при задержках загрузки информации, а также общий страх совершения ошибки при использовании Интернетом (Presno, 1998). Исследования С. Торпа и М. Броснана выявили у клинических технофобов симптомы, схожие с переживаниями арахнофобов при контакте с пауками (Thorpe, Brosnan, 2007). Исследования показывают, что тревожные состояния, связанные с использованием Интернета, закрепляются и становятся хроническими, если подверженные им люди не получают соответствующую, прежде всего неформальную, поддержку (Brosnan, Joiner, Gavin, 2012). Технофобия связана с рядом личностных характеристик, таких как уровень тревожности, когнитивный стиль и, — в наибольшей степени — самооффективность (Osiceanu, 2015). Самооффективность оказывает более существенное влияние на принятие новых технологий пользователями, чем возраст и предшествующий опыт (Jung, Jung, Peng, 2010; González, Ramírez, Viadel, 2012).

В демографическом отношении технофобия более характерна для женщин, чем для мужчин (Gilbert, Lee-Kelley, Barton, 2003). Возможно, это связано с гендерными различиями в подходах к освоению новых технологий. Так, например, мужчины более готовы прикладывать дополнительные самостоятельные усилия для овладения новой технологией или устройством, тогда как для женщин особенно важным является наличие технической поддержки и возможность специального обучения (Wang, Wang, 2010).

В целом отмечают положительную связь тревоги при использовании Интернетом с возрастом респондентов, однако у пожилых людей тревога может быть ниже, чем у молодых, так как они заранее снижают требования к себе, признавая ограниченность своего цифрового опыта (Ha, Page, Thorsteinnsson, 2011). Более существенным предиктором технофобии является возраст, в котором пользователи начали знакомство с Интернетом. При этом технофобия негативно связана с количеством часов непрерывного использования, однако не обнаруживает никакой связи с общей частотой пользования Интернетом (Joiner, Gavin, Brosnan et al., 2012). Иными словами, особенностью технофобии является негативное отношение к технологии при невозможности устранить контакт с ней (Osiceanu, 2015).

В своем исследовании феномена технофобии М. Броснан указывает на ключевую роль нескольких психологических механизмов. Опираясь на модель принятия технологии (Davis F.D., 1989) и ряд собственных исследований, М. Броснан связывает готовность пользоваться технологией с оценкой ее полезности для решения конкретной задачи. Воспринимаемая полезность, в свою очередь, определяется предшествующим опытом, оценкой трудоемкости освоения технологии, а также уровнем тревоги, который зависит от испытываемого чувства удовольствия при использовании технологии, а также от самооффективности (Brosnan, 1998).

Подобно отношениям между людьми, отношение к новым технологиям можно рассматривать как более или менее доверительное (Купрейченко, 2012). Под доверием к технике понимается специфическое психологическое отношение человека, выражающее его представления, эмоциональные реакции и готовность к выполнению профессиональных задач с помощью техники. Как показывают исследования А.А. Обознова и А.Ю. Акимовой, доверие к технике может различаться по оценке ее надежности, то есть стабильности и исправности работы, а также по оценке личностью собственной способности управлять ею (Обознов, Акимова, 2013). По-видимому, технофобию можно охарактеризовать как более или менее выраженное недоверие к технике. Однако с учетом того, что технофобы не могут полностью исключить

пользование технологией, следует предположить, что отношение к технологии как к социально опасной может сочетаться с высокой оценкой собственной способности к ее использованию.

Социально-психологический контекст технофобии становится очевидным, как только мы перестаем рассматривать пользователей новой технологии в качестве пассивных реципиентов технического прогресса и признаем в них активных участников формирования технологии. Именно такое понимание отношения к технологии и глобальным технологическим рискам предлагают конструкционистская и интеракционистская парадигмы, получившие широкое признание в культурной антропологии и социологии электронных технологий: это концепция социального конструирования технологии, модель «одомашнивания» технологии Р. Сильверстоуна, а также акторно-сетевая теория Б. Латура.

Согласно концепции социального конструирования технологии В. Байджекера и Т. Пинча, новая технология обладает интерпретативной гибкостью: затронутые ею социальные группы взаимодействуют друг с другом, наделяя новый продукт или услугу различными смыслами, изменяя представления о том, какими должны быть дизайн, функциональность и правила использования инновационного продукта (*Pinch, Bijker, 1987*). В концепции Р. Сильверстоуна аналогичный процесс описывается как «одомашнивание» цифровых технологий, аналогичное тому, как 10 тыс. лет назад человек приручал домашних животных. Доместикация понимается как совместное творчество, в ходе которого пользователи публично конструируют технологию, создают культуру ее потребления (*Silverstone, 2006; Sørensen, 2006; Pantzar, 1997*).

Положительное или негативное отношение к информационной технологии может быть парциальным, то есть касаться отдельных ее аспектов, или генерализованным, оно может быть связано с той или иной стадией ее «одомашнивания» в семье или на месте работы. Технофобия может возникнуть на разных стадиях развития самой технологии, каждая из которых олицетворяется разными социальными группами пользователей. При этом отношение к технологии опосредовано отношениями с другими людьми, социальной идентификацией и социальным сравнением.

Из проведенного нами анализа феномена технофобии и подходов к его изучению можно сделать вывод о том, что отношение к технологиям конструируется вместе с компетенциями, которые признаются необходимыми, входят в «технологический фрейм» как результат взаимодействия пользователя не только с технологией, но и другими пользователями, значимыми другими.

Сегодня Интернет является пространством, в котором непрерывно конструируются не только новые смыслы, но и новые культурные ценности, нормы взаимодействия, принципы решения стоящих перед российским обществом проблем. Эта новая культура цифрового мира рождается в диалоге между различными сообществами, часто разделяющими противоположные убеждения. В этих условиях цель развития цифровой компетентности состоит не в том, чтобы оградить граждан цифрового мира от нежелательной информации или превратить их в грамотных, но безличных потребителей онлайн-услуг. Напротив, судьба Интернета как свободного общества во многом зависит от умения цифровых граждан отстаивать свои взгляды в диалоге друг с другом, делать осознанный выбор. Это означает, что цифровая компетентность не может быть сведена к одним лишь техническим умениям, она включает в себя ответственность и осознанность действий, в частности, понимание необходимости договариваться о правилах цифровой жизни с представителями различных интернет-сообществ. Цифровая компетентность тесно связана с умением цифровых граждан обновлять, уточнять и корректировать свои представления об Интернете и его будущем. Поэтому столь важным становится понимание различий между технофобами и технофилами с точки зрения их пользовательской активности и цифровых компетенций.

Опираясь на теоретический анализ формирования отношения к интернет-технологиям, мы сформулировали гипотезу о том, что технофобия не исключает пользование Интернетом, но влияет на содержание и соотношение компонентов цифровой компетентности взрослых. Также мы предполагали выявить социально-демографические различия между «технофобами» и «технофилами».

В нашем исследовании мы сосредоточились на когнитивном типе технофобии, проявляющемся в негативной оценке Интернета и его последствий для общества (*Rosen, Maguire, 1990; Rosen, Sears, Weil, 1993; Brosnan, 1998*).

Чтобы выявить отношение респондентов к интернет-технологиям, нами задавался следующий вопрос: «Мир под влиянием технологий стремительно меняется. В частности, Интернет становится все более важной частью нашей жизни. Кто-то легко принимает изменения, кто-то предпочитает привычный образ жизни. Выберите одно из представленных ниже утверждений, которое в наибольшей степени отражает вашу позицию по этому вопросу».

Ответы менялись от оптимистичных к нейтральным и негативным (см. табл. 26). Интересно, что отношение к технологиям

Таблица 26

Отношение к интернет-технологиям (% опрошенных взрослых)

Отношение к технологиям: варианты ответа	% опрошенных
1. Технологии кардинально меняют мир, и тот, кто успевает ими овладевать, будет на вершине успеха.	17,2
2. Новые технологии повышают уровень и качество жизни, это прогресс, который делает жизнь человека более эффективной и свободной.	30,3
3. Важно иметь представление о технологических изменениях, чтобы использовать их в повседневной жизни.	22,9
4. К техническим новшествам надо относиться осторожно и уметь их правильно использовать.	15,1
5. Новые технологии изменяют ценности человеческой жизни и ведут к непредсказуемым и скорее всего негативным последствиям для человечества.	4,6
6. Технологические изменения кардинально влияют на здоровье и развитие подрастающего поколения, поэтому они опасны.	4,5
7. Не вижу никаких проблем, считаю, что развитие новых технологий не несет ни угрозы, ни особой пользы человечеству.	3,1
8. Затрудняюсь ответить.	2,2

крайне редко нейтрально — в большинстве случаев оно положительно. Однако каждый четвертый участник исследования говорит о необходимости относиться к технологиям осторожно или об их опасности.

Технофобия наименее характерна для представителей позднего поколения X–ранних Y, то есть для тех, чья юность или детство пришлось на эпоху распространения интернет-технологий (среди них число технофобов не превышает 7%). Напротив, ей более подвержены люди в возрасте 50 лет и более, встретившие приход Интернета в уже зрелые годы — среди них технофобы составляют 17%.

Отношение к информационным технологиям и поведение в Интернете связано с гендерными характеристиками пользователей (*Войскунский, 2004; Трахтенберг, 2010*). Исследования показывают, что женщины более активно пользуются электронными сервисами для общения, однако используют меньше встроенных функций. Действительно, согласно нашим данным, число женщин среди технофобов и умеренных в два раза выше, чем среди технофилов (табл. 27).

Таблица 27

Пол интернет-пользователей и отношение к интернет-технологиям (% опрошенных взрослых)

Пол	Отношение к интернет-технологиям		
	Технофилы	Технофобы	Умеренные
Мужской	48,30	42,20	40,50
Женский	51,70	57,80	59,50

Эти данные хорошо согласуются с результатами зарубежных исследований технофобии. Более консервативная позиция женщин в отношении к новым технологиям может быть связана как с особенностями пользовательского опыта, так и с большей озабоченностью последствиями интернет-технологий для собственных детей.

Вопреки ожиданиям, нами не было обнаружено значимых различий в уровне образования и сфере деятельности между технофобами и технофилами. Можно предположить, что отношение к технологиям в большей степени определяется опытом «одомашнивания» технологии, чем общим кругозором.

Отношение к Интернету тесно связано с характером интернет-активности. Так, по сравнению с технофилами и умеренными среди технофобов в два раза больше респондентов, которые вообще не пользуются Интернетом (33,9%). Среди технофилов Интернетом пользуются каждый день 61,9%, среди умеренных — 47%, тогда как среди технофобов таких респондентов в два раза меньше — 34,9%.

Продолжительность использования Интернета технофобами несколько меньше, чем у технофилов. Вместе с тем особенностью технофобии является невозможность избегать контактов с цифровой средой. Это подтверждается нашими данными: лишь треть технофобов может себе позволить проводить в Интернете менее 1 часа в будние дни. Даже в выходные от 1 до 3 часов остаются в Интернете дни 43% технофобов.

Однако, проводя в Интернете примерно одно и то же время, технофобы и технофилы используют его по-разному. Технофобы в два раза реже используют Интернет для развлечений и в полтора раза реже — для общения. Их интернет-активность носит отчетливый утилитарный, прагматичный характер. Она сводится в основном к поиску информации. Так, они вдвое чаще технофилов ищут в сети информацию о новых товарах, выгодных предложениях и акциях, чаще пользуются образовательными порталами. Технофобы не заинтересованы в расширении своей виртуальной социальной сети, Интернет для них — скорее источник полезных материалов, чем возможность получить удовольствие от общения. Оказалось, они несколько чаще используют для общения форумы (18% против 12% среди технофилов), но реже используют электронную почту (70% против 78% среди технофилов), мессенджеры (соответственно 13% и 16%), а также социальные сети (68% против 79%).

Виды интернет-активности сказываются на содержании пользовательских навыков. Как видно из таблицы 28, основные цифровые навыки технофобов связаны с поиском и скачиванием полезной информации. Наименее «продвинутыми» технофобы являются во всем, что касается социальных сетей и настройки программ.

Таблица 28

Отношение к интернет-технологиям и навыки использования Интернета, %

Имеющийся опыт и умения	Отношение к технологиям		
	Технофилы	Технофобы	Умеренные
Скачивать музыку, видео и фото	72	60	65
Искать в сети людей, с которыми я хотел(а) бы общаться	64	50	61
Использовать специальные настройки поисковых систем (операторы), чтобы найти конкретную информацию	71	46	69
Использовать возможности социальных сетей для обучения и работы	37	29	38
Ставить «лайки», оценки и делать перепост записей друзей	32	20	25
Оформлять и изменять по необходимости свой профиль в сервисах для общения (в социальных сетях, видеочатах, форумах и т.п.)	40	18	36
Создавать и размещать видео на специальном сервисе (например, YouTube)	21	11	15
Взаимодействовать с участниками различных интернет-сообществ (через Twitter, форум, wiki и т.п.)	20	8	14

Цифровая компетентность включает в себя не только знания и умения, но и другие два важных компонента: мотивацию на развитие и ответственность в качестве цифрового гражданина. Диагностика ответственности позволяет понять отношение человека к технологиям, его ценности и готовность занимать гражданскую позицию в цифровом мире. Мотивация же определяет развитие цифровой компетентности в будущем. Нами разработан индекс цифровой компетентности, измеряющий эти компоненты в четырех сферах деятельности интернет-пользователей — в работе с контентом, коммуникации, решении технических проблем и потреблении (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013).

Таблица 29

Отношение к интернет-технологиям и уровень цифровой компетентности, %

Компоненты цифровой компетентности	Отношение к технологиям			Значимость различий между 1 и 2 группами по Манну–Уитни
	Технофилы	Технофобы	Умеренные	
Знания	0,44	0,34	0,40	0,009
Навыки	0,34	0,25	0,31	0,003
Ответственность (защита себя и детей от интернет-угроз).	0,36	0,28	0,33	0,003
Мотивация	0,20	0,20	0,19	0,542
Общий показатель цифровой компетентности.	0,34	0,27	0,31	0,004

В целом у технофобов уровень цифровой компетентности оказался значимо ниже, чем у технофилов (см. табл. 29). Наиболее существенными стали различия по навыкам, которые непосредственно связаны с пользовательским опытом. При этом мотивация к освоению возможностей интернет-технологий у технофобов оказалась такой же низкой, как и у технофилов: и те и другие

считают себя достаточно уверенными пользователями. Иными словами, косвенно подтверждается выдвинутое нами выше предположение о том, что высокая оценка своей способности пользоваться технологией может сочетаться с негативной оценкой воздействия этой технологии на общество. Это наблюдение вполне согласуется с данными других исследователей, указывающими на существование различных типов доверия и недоверия технологиям (Обознов, Акимова, 2013).

Анализ способов использования Интернета и соответствующих пользовательских навыков показывает, что позитивное отношение к Интернету тесно связано с использованием его как среды общения. По-видимому, общение с помощью новых технологий повышает их субъективную ценность. С другой стороны, общение позволяет обсуждать страхи и трудности, возникающие при использовании новых технологий, дает возможность получать советы по их использованию.

При формировании отношения к интернет-технологиям гедонистическая мотивация и положительные эмоции играют особую роль. Переживание положительных эмоций снижает тревогу по поводу использования интернет-технологий (Brosnan, 1998). Согласно нашим данным, по сравнению с технофилами, технофобы на 15–20% реже испытывают позитивные эмоции при использовании Интернетом (такие как радость, удовольствие, интерес) и примерно в 2 раза чаще испытывают такие эмоции, как страх, гнев, отвращение и презрение. Наши данные подтверждают выводы зарубежных исследователей о существенной роли гедонистических переживаний при формировании отношения к цифровым технологиям.

Чрезвычайно интересно сопоставление технофобов и технофилов по тому, какую роль они играют в контакте их детей с Интернетом. Как оказалось, по сравнению с технофилами, технофобы значительно меньше обсуждают с детьми их опыт пользования Интернетом, играют значительно менее активную роль в знакомстве своих детей с интернет-технологиями: лишь 17% технофобов когда-либо что-то делали вместе с ребенком в Интернете (27% среди технофилов), лишь 4% когда-либо добавляли

ребенка в «друзья» социальной сети (15% среди технофилов), 12% рассказывали ребенку о пользе Интернета и показывали полезные сайты (по сравнению с 20% среди технофилов), 43% говорили с ребенком о том, что он делает в Интернете (56% среди технофилов). Напротив, 51% технофобов ограничивали своему ребенку время в Интернете (по сравнению с 42% технофилов).

Как оказалось, технофобы почти вдвое реже выбирают активные просоциальные роли («творец», «посредник», «защитник», «наставник», «актер»). Выбор и реализация активных социальных ролей в Интернете ставит пользователей перед необходимостью решать более сложные коммуникативные и технические задачи, что побуждает повышать собственную цифровую компетентность. «Активные» пользователи («творцы», «актеры», «защитники», «посредники» и «наставники») более заинтересованы в своем развитии, чем те, кто выбирает «пассивные» роли. В семьях, где родители занимают активную позицию, значительно чаще обсуждают с ребенком то, что он делает в Интернете. Такие обсуждения происходят в 61% семей «социально активных» пользователей, тогда как среди родителей, выбирающих в Интернете роль «наблюдателей», «собеседников» и «друзей», признали наличие таких бесед лишь 48%. Выбор активной социальной роли при пользовании Интернетом делает подростков и их родителей равнодушными к проблемам друг друга, более ответственными за безопасность деятельности в Интернете, подталкивает к выработке правил и норм цифрового гражданства и готовит к поиску способов решения будущих, пока не известных проблем.

О чем говорят эти данные? Можно сделать вывод о том, что технофобия исключает новую технологию из «переговорного пространства» семьи, снижает возможности для обсуждения индивидуального или совместного опыта ее использования. Отсутствие обсуждения и соучастия блокирует «одомашнивание» новой технологии, мешает участникам совместной жизнедеятельности осмыслить риски и возможности ее применения.

Таким образом, нами было показано, что технофобия и технофилия в отношении интернет-технологий являются социально-психологическим феноменом, возникновение которого невоз-

можно объяснить одними только личностными характеристиками пользователей. Технофобия имеет когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Наряду с индивидуальными факторами (самоэффективность, открытость к новому, уровень тревожности, пользовательский опыт, эмоциональное состояние и др.), на формирование технофобии оказывают влияние межличностные факторы (общение с коллегами, друзьями и родственниками по поводу технологии), групповые и межгрупповые факторы (столкновение интересов различных релевантных групп в связи с появлением новых технологий, групповые стереотипы — представления о типичных пользователях данной технологии, ее разработчиках и т.д.), а также факторы социетальные (массовая культура и СМИ, уровень технологического и экономического развития страны, кросс-культурные особенности).

Как показал проведенный нами теоретический анализ, технофобия и технофилия являются разными способами социального конструирования и одомашнивания технологий, предполагающими разное видение места технологии в своей жизни и обществе (*Нестик, Солдатова, 2016*).

Данные проведенного нами эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что технофобия и технофилия проявляется не столько в интенсивности пользования Интернетом, сколько в разных профилях интернет-активности и разных моделях цифровой компетентности. Пользовательский опыт и навыки технофобов связаны в основном с поиском информации, тогда как ядром модели цифровой компетентности у технофилов является использование Интернета как средства общения. Иными словами, для технофобов технология не связана с другими людьми, она как бы «заслоняет собой» социальный мир. Это существенно снижает возможности технофобов по конструированию и одомашниванию новых технологий. Они «выключены» из жизни пользовательских сообществ. Они реже берут на себя активные социальные роли в интернет-пространстве, в качестве пользователей они исключены из совместного творчества, из процессов обмена опытом и обсуждения места новой технологии в обществе. Это проявляется и в их отношениях с собственными

детьми: по сравнению с технофилами, технофобы значительно реже обсуждают опыт пользования сетью с ребенком, реже интересуются успехами и проблемами детей при овладении интернет-технологиями.

6.2. Вызовы будущего Интернета

Механизмы переживания и осмысления пользовательского опыта, а также социальные роли при обмене знаниями и переживаниями становятся все более важными для развития Интернета в России по мере того как интернет-технологии преобразуют повседневную жизнь россиян. Образ сегодняшнего Интернета и ожидания будущих технологических изменений, которыми обмениваются представители цифрового поколения, превращаются в «самосбывающиеся пророчества». Публично сделанные оценки текущей ситуации и предсказания ее развития становятся частью этой ситуации и влияют на дальнейшие события. Наблюдая за словами и действиями друг друга, цифровые граждане находят все больше подтверждений своим ожиданиям и все больше опираются на них в собственном поведении. В условиях неопределенности социальные ожидания, формирующиеся в молодежных сетевых сообществах, воздействуют на настоящее, запуская и легитимируя технологические и социальные изменения (Adam, 2012; Beckert, 2016). Важную роль при этом играют механизмы групповой идентификации и групповые нормы.

Безусловно, межличностное и межгрупповое взаимодействие, в ходе которых обсуждаются и «одомашниваются» новые технологии, определяются не только личностными и групповыми особенностями, но и характеристиками самой технологии. В частности, психологическая специфика новых технологий тесно связана со степенью их включенности в процессы групповой идентификации и социального сравнения. Пока сфера применения технологии не создает угрозы для групповой идентичности и не влияет на соблюдение этических ценностей, отношение к ней является нейтральным или даже позитивным. К таким технологиям можно отнести инжиниринг материалов и нанотехнологии,

новые способы получения и хранения энергии, автоматизацию производства и транспорта, а также, по-видимому, некоторые когнитивные технологии. Недавно проведенное исследование показывает, что примерно 50% опрошенных американцев в будущем согласились бы сесть в машину, управляемую искусственным интеллектом. Однако есть технологии, которые респонденты меньше всего готовы принять: использование генной инженерии, применение роботов для ухода за пожилыми родителями, свободу полетов для частных дронов, использование людьми имплантированных в мозг электронных устройств и потребление в пищу продуктов, выращенных в лаборатории (Smith, 2014 [Эл. ресурс]). Ярким примером зависимости отношения к технологии от ее влияния на поведение, регулируемое групповыми ценностями, стали очки расширенной реальности Google Glass. Как только стало очевидным, что обладатели этих очков получают возможность записывать и транслировать действия окружающих, нарушая границы между «частным» и «публичным», первоначальная популярность этого гаджета тут же сменилась общественным осуждением.

Опрос европейцев, в котором приняли участие более 11 тысяч жителей 8 стран Западной Европы и России, свидетельствует о том, что текущая социально-экономическая ситуация сильно влияет на представления о долгосрочном будущем. В целом образ будущего у европейцев и россиян характеризуется пессимизмом (Future Expectations, 2008; Соколов, 2009). Вместе с тем представления о будущем могут меняться: например, оптимизм в отношении будущего, характерный для Франции в 1960–1970 гг., снизился в 1990–2000 гг., а в Финляндии, наоборот, вырос. В целом с середины XX века мир балансирует между технологическим оптимизмом и социальным пессимизмом. Как показало исследование социальных представлений россиян об экономическом будущем, респонденты склонны оценивать свое отдаленное будущее более позитивно, чем ближайшее (Нестик, 2012, 2014; Емельянова, Дробышева, 2013). По-видимому, отдаленный образ будущего может выполнять функции защиты позитивной идентичности. Это подтверждают социологические опросы Инсти-

тута социологии РАН в 2012 г. и Фонда общественного мнения. Например, в 2016 г. были получены данные, что большинство россиян смотрят на будущее через 20 лет оптимистически (Представления россиян..., 2017).

Технологический оптимизм поддерживается социальными медиа, в которых широко обсуждаются экспертные оценки будущего технологий. Каким рисуют будущее Интернета прогнозы экспертов? Известное экспертное агентство «Гартнер» (Gartner) в 2014 г. провело экспертный опрос, в котором участвовало 132 IT-специалиста из двух десятков стран. Экспертам было предложено описать сценарии развития Интернета до 2030 года (Last Call For Datatopia, 2014 [Эл. ресурс]). Обобщение результатов исследования позволило агентству разработать четыре сценария развития интернет-технологий в соответствии с двумя факторами: согласованностью и степенью контроля за IT-технологиями (технологии могут быть связанными друг с другом или конкурировать, люди могут контролировать технологии или защищаться от их бурного развития).

Первый сценарий получил название «Корпорация Общество» — мир, полный конфликтов, но сохраняющий высокий контроль над технологиями. Этот сценарий является наиболее вероятным следствием развития облачных технологий и работы с большими данными. Поскольку власть обеспечивается доступом к информации, крупные компании и государство в этом сценарии делают все, для того чтобы собрать информацию о пользователях Интернета. Пользоваться флешкартами и USB не только не выгодно, но и запрещено: безопасность гарантируют только облачные технологии, ключом к которым является универсальный идентификатор пользователя, совмещающий в себе паспорт, банковскую карту и медицинскую книжку. Широкое распространение получают модульные технологии, позволяющие дополнять одно техническое решение другими посредством общих протоколов, на основе одних и тех же устройств. Цифровая компетентность в этом сценарии ориентирована на умение пользоваться преимуществами облачных технологий ценой отказа от конфиденциальности персональных данных.

Второй сценарий получил название «Ученик чародея» по мотивам сказки о начинающем волшебнике, который умеет вызвать духов, но не знает, как ими управлять. В отрасли конкурируют не крупные компании, а множество средних и мелких, каждая из которых пытается получить максимальную прибыль из новых технологий. В этом сценарии цифровая компетентность подразумевает умение пользоваться устройствами и программами, обеспечивающими персональную аналитику — все, что мы можем измерить, от частоты пульса и производительности труда до финансового благополучия и популярности в социальных сетях. Поскольку в этом сценарии технологии развиваются бесконтрольно, пользователям будет необходимо научиться определять не только что именно измеряют те или иные программы, но и в чьих интересах они это делают. Например, если мы подключаем устройство, измеряющее нашу двигательную активность, к программе, которая рекомендует нам определенный режим питания, то нам важно понимать, руководствуется ли эта программа интересами нашего здоровья или обслуживает интересы супермаркетов. Пользователям нужно будет определять настройки алгоритмов, кто имеет к ним доступ и т.п. Можно предположить, что бурно и бесконтрольно развивающиеся технологии заставят пользователей объединяться в сообщества для того, чтобы оперативно обмениваться опытом, помогая друг другу непрерывно повышать цифровую компетентность.

Третий сценарий получил название «Цифровой Дикий Запад», так как в этой версии Интернета технологии будут использоваться для защиты всех против всех: все более сложные способы шифрования, детекторы слежки и попыток взлома, создание поддельных виртуальных личностей для отвлечения внимания и т.п. В этом сценарии цифровая компетентность будет направлена на выбор или даже разработку персональных и коллективных решений в области информационной безопасности.

Наконец, четвертый сценарий — «Дататопия» имеет утопический оттенок, но это не делает его менее вероятным. В этой версии Интернета проблема конфиденциальности и неприкосновенности частной жизни обеспечивается дизайном умной среды, архитектурой данных. На смену централизованным базам

данных придут распределенные, сегментированные хранилища, которые позволят нам контролировать доступ к данным о себе. При покупке услуг будет использоваться универсальный цифровой идентификатор, но у провайдера будет оставаться только та информация, которую мы захотим ему предоставить, например, только предпочитаемый сорт кофе. На смену социальным сетям придут закрытые виртуальные сообщества обмена знаниями, а на смену погоне за всемирными брендами при покупке товаров — следование личным рекомендациям друзей. В этом сценарии цифровая компетентность будет определяться прежде всего социальным интеллектом — навыками завязывания контактов, формирования доверия и обмена знаниями в сети.

Наряду с описанными долгосрочными сценариями существует то, что футурологи нередко называют «неизбежным будущим» — уже существующие технологии и сделанные инвестиции и реализуемые масштабные проекты, меняющие наш мир.

Уже сейчас формируется так называемый семантический Интернет, позволяющий пользователям получать в ответ на довольно сложные вопросы не просто набор ссылок, а развернутые, структурированные ответы, сформированные на основе данных сети. На смену «информационной свалке» приходит Интернет 3.0, в котором информация структурируется сетями экспертов. В целом развитие интернет-технологий идет в направлении «пост-компьютерного Интернета»: облачные технологии и ускорение протоколов передачи данных приводят к появлению мобильных устройств, функционал которых гораздо шире, чем у традиционных компьютеров. Это так называемые «тонкие клиенты» — смартфоны, браслеты и планшеты, которые распознают потребности своего обладателя и отвечают в дружественном интерфейсе, обеспечивают непрерывный и повсеместный доступ в Интернет, обеспечивают нас мощной облачной средой (видеосвязь, мгновенные сообщения, видео, игры, офисные приложения и т.д.), снабжены множеством сенсоров, отправляющих показатели нашего тела в облако (*Dembosky, 2011*).

Более того, благодаря развитию Интернета вещей такие устройства будут брать на себя управление нашим бытом: менять

освещенность комнаты и громкость музыки в зависимости от нашего эмоционального состояния, предупреждать нас о нехватке тех или иных витаминов и формировать наше меню, снабжать нас рецептами, программировать микроволновую печь или 3D-принтер, снабжать компьютер нашего автомобиля различными напоминаниями и алгоритмами в соответствии с нашим расписанием, расположением нужных нам магазинов и т.п. Интернет вещей уже сегодня охватывает более 12 миллиардов предметов: умные дома и машины, очки расширенной реальности, фитнес-трекеры, часы (*Эванс, 2011*). Ожидается, что через 10 лет в Интернет вещей войдут все окружающие нас вещи. Можно легко представить ситуацию, когда картина, увиденная нами в музее, начинает слать нам письма! А холодильник не открывается, так как туфли сообщили ему, что мы не прошли сегодня нужное количество шагов. Таким образом, граница между реальным и виртуальным миром окончательно исчезает. В этих условиях цифровая компетентность становится жизненно необходимой в буквальном смысле. Действительно, в эпоху, когда финансовые, транспортные и медицинские услуги обеспечиваются онлайн-устройствами, отсутствие соответствующих знаний и навыков может стоить нам жизни.

Более того, меняются не только технологии, связывающие нас с Интернетом, но и поведение провайдеров интернет-услуг по мере того, как они учатся использованию больших данных (*Big Data*). В сети о каждом из нас уже накопилось огромное количество информации. Сегодня компании используют эти мегамассивы данных с целью поиска закономерностей (*Майер-Шенбергер, Кукьер, 2013*). Например, банки уже сейчас знают о нас больше, чем мы сами. Опираясь на данные о поисковых запросах, передвижениях по городу и активности в социальных сетях, они могут довольно точно предсказать, когда мы будем нуждаться в кредите, захотим купить машину или новый телефон, сменить место работы. Таким же образом интернет-компании за нас конфигурируют систему поиска информации, подстраивая ее под наши интересы, направляя нашу деятельность в сети. Иными словами, Интернет перестает быть пассивной базой текстовых и визуальных данных,

он превращается в активную силу, непрерывно влияющую на наше поведение в интересах компаний и людей, о существовании которых пользователи могут даже не догадываться.

Появляются новые интернет-угрозы, по сравнению с которыми традиционный вирус или фишинг данных могут показаться детскими развлечениями. Переход к облачным технологиям, Интернету вещей и беспроводному доступу в сеть делает пользовательские устройства все менее привлекательными мишенями. Более вероятной целью злоумышленников становится перехват дискретных и потоковых данных, получение доступа к облачным хранилищам персональных данных и т.п. Растет вероятность кибервойн, глобальных террористических интернет-атак, взлома и публикации личной переписки с целью давления на правительство или крупные корпорации. Например, DDoS-атаки проводятся с помощью множества инфицированных компьютеров, владельцы которых даже не знают, что их устройство участвует в преступной киберсети (Шмидт, Коэн, 2013). Можно только догадываться, какие опасности ждут нас после того, как в сети станут использоваться технологии brain-to-brain и возникнет нейронет (Митин, 2014). Но еще более вероятными и опасными становятся технологии социального инжиниринга, влияющие на поведение отдельных людей или крупных социальных групп через социальные медиа. Для защиты от такого рода угроз пользователю уже недостаточно знания правил компьютерной безопасности и антивирусного программного обеспечения. Необходимо развивать более сложные навыки, являющиеся сегодня основанием для формирования цифровой компетентности, — критическое мышление, метакогнитивные способности, социальный интеллект. Все большее значение приобретает способность к коллективной рефлексии рисков и возможностей, взвешенной оценке новых информационных технологий.

Формирование отношения к новым технологиям зависит от множества психологических и социально-демографических факторов. Опираясь на восемь известных моделей поведения пользователей в области ИТ, команда исследователей во главе с В. Венкатеш разработала единую теорию принятия и исполь-

зования технологий (Venkatesh, Morris, Davis et al., 2003). Предпосылками ее создания стали концепции спланированного поведения (Ajzen, 1991), модель принятия технологии (Davis F.D., 1989), теория распространения инноваций (Rogers, 2003), социокогнитивная теория (Bandura, 1986) и др. Модель предполагает четыре детерминанты использования новых технологий и четыре модератора — факторы, опосредующие влияние детерминант на установки и поведение пользователей, такие как пол, возраст и опыт взаимодействия с технологией. К детерминантам принятия технологий относятся: ожидаемая полезность технологии (преимущества, различного рода выгоды), ожидаемые усилия при ее использовании (например, субъективная трудность овладения соответствующими навыками, оценка необходимого времени, соответствия сложившимся привычкам и т.п.), социальное влияние (в какой степени пользователи считают владение данной технологией желательным с точки зрения значимых других — коллег, знакомых, друзей, родственников, авторитетных фигур), а также обстоятельства, облегчающие пользование технологией, — наличие соответствующих финансовых и временных ресурсов, технической поддержки, обучения и т.п. (Brown, Venkatesh, 2005).

Исследования свидетельствуют о том, что отношение к новым технологиям тесно связано с гедонистической мотивацией (Brown, Venkatesh, 2005; Holbrook, Hirschman, 1982; Van der Heijden, 2004), ожидаемой полезностью технологии, ценовой доступностью и издержками (Brown, Venkatesh, 2005), целями использования и привычками (Limayem, Hirt, 2003). У пожилых пользователей стремление к овладению цифровой компетентностью объясняется, прежде всего, стремлением сохранить собственную автономность, включенность в социальные контакты, оно больше зависит от личностной самоэффективности, чем от возраста и предшествующего опыта (Jung, Jung, Peng, 2010; González, Ramírez, Viadel, 2012). Роль удовольствия и положительных эмоций в формировании отношения к новым технологиям особенно велика среди молодежи, тогда как среди пожилых пользователей не менее важным оказывается ожидаемая полезность. Существуют и гендерные различия в освоении новых технологий. Так, на-

пример, мужчины более готовы прикладывать дополнительные самостоятельные усилия для овладения новой технологией или устройством, тогда как для женщин особенно важным является наличие технической поддержки и возможность специального обучения (Wang, Wang, 2010).

Были обнаружены кросс-культурные различия в отношении к информационным технологиям (Zakour, 2007). В частности, долгосрочная ориентация снижает воспринимаемую трудность овладения технологией, индивидуализм ослабляет влияние значимых других на отношение к технологии, а маскулинность культуры повышает значимость ожидаемой пользы от использования технологии (Nistor, Göğüş, Lerche, 2013).

Как оказалось, эмоциональные переживания существенно влияют на готовность использовать информационные технологии, однако направленность подобного влияния зависит не от положительности эмоций, а от их социального значения. Например, чувство удовольствия снижает готовность исследовать возможности новой технологии, гнев по поводу новой технологии оказывает опосредованное положительное влияние на готовность ее использовать, так как облегчает получение социальной поддержки, которая, в свою очередь, ускоряет обучение; подобный же противоречивый эффект оказывает и тревога по поводу новых технологий (Beaudry, Pinsonneault, 2010).

При формировании отношения к интернет-технологиям гедонистическая мотивация и положительные эмоции играют особую роль. Как указывает Н.В. Чудова, Интернет стимулирует формирование «чудесной» картины мира, пространства, в котором пользователь сталкивается с чем-то случайным, новым, ненормативным, не вписывающимся в жесткие рамки устоявшихся представлений (Чудова, 2002). Еще одна особенность интернет-коммуникаций состоит в том, что Интернет предоставляет уникальную возможность совместить коммуникацию и автокоммуникацию: тексты, посылаемые другому, одновременно становятся доступны и адресату и адресанту (Чудова, 2002; Кузнецова, Чудова, 2011). Интернет дает возможность как для саморефлексии, так и для создания виртуального «Я-образа», компенсирующего

реальное «Я». Таким образом, формирование отношения к Интернету тесно связано с самоотношением пользователей, представлениями о себе в виртуальной и реальной жизни. При этом у интернет-зависимых пользователей происходит слияние трех «Я» («Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-виртуальное») вне зависимости от вида деятельности в сети, тогда как интернет-независимые пользователи дифференцируют эти образы «Я» в соответствии с решаемыми задачами (Наумова, 2008).

При формировании отношения к новым технологиям большую роль играет образ будущего, его положительная или отрицательная оценка. Исследования в области социальной психологии прогнозирования показывают, что на индивидуальном уровне социально-психологического анализа важнейшим фактором формирования образа коллективного будущего являются просоциальные, интегративные установки: доброжелательность, толерантность, позитивное отношение к миру, убеждение в неслучайности и осмысленности событий позволяют людям задумываться об отдаленном коллективном будущем и оптимистически его оценивать (Нестик, 2014).

Среди важнейших особенностей больших социальных групп, влияющих на формирование коллективного образа будущего, следует выделить низкую рефлексивность и подверженность массовидным явлениям: слухам, паническим настроениям. Кроме того, в отличие от малых групп, образ будущего здесь конструируется не вокруг коллективных целей, а вокруг позитивных и негативных ожиданий, то есть вероятных событий, на которые невозможно повлиять. Тревоги по поводу будущего в крупных социальных группах связаны с определенными событиями, освещаемыми СМИ, и могут усиливаться или затихать, подобно кругам на водной поверхности от падения камня. Внимание к рискам зависит от групповых представлений о мире, культурных и политических ценностей, информационных каналов, доверия людей друг к другу и социальным институтам (Kasperson, Kasperson, Pidgeon, Slovic, 2003).

Можно выделить ряд психологических факторов формирования коллективного образа будущего. К личностным факторам

относятся: выраженность индивидуальной временной ориентации на будущее, протяженность временной перспективы, уровень тревожности, социальная идентичность, ценностные ориентации, а также ряд когнитивных эффектов прогностической деятельности — сверхоптимизм, самопророчество, стереотипизация отдаленных во времени событий, эвристики доступности и представленности, эффекты «черных лебедей», пренебрежения масштабом риска и др. Среди межличностных факторов следует выделить, прежде всего, содержательные и структурные характеристики социальных сетей, в которых осуществляется межличностная коммуникация по поводу будущего. К групповым факторам формирования коллективного образа будущего можно отнести целый ряд феноменов, связанных механизмами внутригруппового социального влияния — в том числе эффекты самосбывающегося пророчества, сдвига к риску и группового мышления. К межгрупповым факторам формирования коллективных представлений о будущем относятся: ингрупповой фаворитизм и аутгрупповая дискриминация, межгрупповые стереотипы и ксенофобия. К социетальным факторам формирования коллективного образа будущего относятся прежде всего ценности и нормы, регулирующие отношение к будущему в культуре, а также социально-экономическая ситуация в государстве и мире.

По-видимому, представление о новых технологиях, в том числе информационных, является частью складывающегося у личности образа коллективного будущего. Это значит, что отношение к Интернету формируется не только под влиянием ожидаемой пользы, легкости обучения и уровня социального влияния, но и под влиянием представлений о будущем информационных технологий и своем месте в будущем мире.

6.3. Представления о будущем Интернета у российских студентов

Для того чтобы выявить представления российских студентов о будущем интернет-технологий, мы провели анкетирование среди студентов московских вузов (N=192, мужчины — 21%, жен-

щины — 79%, средний возраст опрашиваемых — 21 год, и они представляют «младших игроков (Y)»). Для повышения однородности выборки по осведомленности об информационных технологиях, участие в опросе было предложено студентам нетехнических специальностей (психология, экономика, международные отношения). Участникам опроса предлагалось ответить на открытый вопрос «На мой взгляд, развитие интернет-технологий приведет к тому, что через 10 лет... (впишите ниже 3 различных ответа)». Также респондентам предлагалось оценить вероятность четырех сценариев развития Интернета, разработанных агентством «Гартнер». Для измерения социально-психологических характеристик респондентов в анкету были включены шкалы «Социальные активности» М. Бонда и К. Леонга (в адаптации Н.М. Лебедевой и О.А. Пономаревой), «Стенфордский опросник временной перспективы» (ZTPI) Ф. Зимбардо (в адаптации А. Сырцовой и О.В. Митиной), а также блок вопросов, измеряющих активность респондентов как интернет-пользователей и их переживания при использовании Интернета.

Большинство опрошенных студентов считают наиболее вероятными те сценарии развития Интернета, которые сопряжены с различными негативными последствиями. Оптимистический сценарий «Конфиденциальность и персонализация» выбрали как наиболее вероятный лишь 14,6% опрошенных. Более вероятными были признаны пессимистические версии будущего: «Облачные технологии ценой отказа от конфиденциальности» (первый ранг сценарию присвоили 31,8% опрошенных), «Конкуренция за информацию» (28,6%) и «Цифровой Дикий Запад» (31,8%).

Как показывают результаты контент-анализа, для студентов характерно признание неизбежности дальнейшего развития интернет-технологий и его негативных эффектов (см. табл. 31). Наибольшее число ответов представлены категориями «Сокращение живого межличностного общения» (11,6% ответов и 28% опрошенных), а также «Деграция личности и общества» (11,2% ответов и 26,9% опрошенных).

Следует признать, что представления о будущем Интернета среди студентов нетехнических специальностей оказались зна-

Таблица 30

Ответы респондентов на закрытый вопрос «Оцените, пожалуйста, вероятность следующих 4 сценариев развития Интернета до 2030 года*

Сценарии	Вероятность (средний ранг)
1. «Конфиденциальность и персонализация». Конфиденциальность и неприкосновенность частой жизни гарантируются дизайном умной среды, архитектурой данных. При покупке услуг будет использоваться Универсальный цифровой идентификатор пользователя, но у провайдера будет оставаться только та информация, которую мы заходим оставить. Пользователи могут настроить все сервисы в соответствии со своими предпочтениями и получать информацию только от тех, кому доверяют.	2,68
2.«Облачные технологии ценой отказа от конфиденциальности». Крупные компании и государство делают все, для того чтобы собрать информацию о пользователях. Вместо локальных носителей данных применяются облачные технологии, доступ к которым открывает универсальный идентификатор пользователя, совмещающий в себе паспорт, банковскую карту и медицинскую книжку.	2,20
3. «Конкуренция за информацию». На рынке цифровых услуг конкурируют не крупные корпорации, а множество средних и мелких, каждая из которых собирает информацию и пытается манипулировать нашим поведением. Технологии развиваются бесконтрольно, поэтому пользователям необходимо научиться определять не только то, что определяют те или иные программы, но и в чьих интересах они это делают.	2,36
4. «Цифровой Дикий Запад». Безопасность в Интернете никто не может гарантировать, идет война без правил. Пользователям приходится выбирать все более сложные способы шифрования, детекторы слежки и попыток взлома, создание поддельных виртуальных личностей для отвлечения внимания и т.п.	2,39

Примечание: следовало проставить в правом столбце ранги от 1 — «наиболее вероятный сценарий» до 4 — «наименее вероятный сценарий».

Таблица 31

Ответы респондентов на открытый вопрос «На мой взгляд, развитие интернет-технологий приведет к тому, что через 10 лет...» (результаты контент-анализа)

Ответы	N	% ответов	% опрошенных
Сокращение живого межличностного общения (станет намного меньше реальных контактов, люди перестанут общаться «в живую», рост одиночества и т.п.).	51	11,6	28,0
Деграция личности и общества (школьники тупеют еще сильнее, уровень культуры упадет, ленивые дети, рост агрессии и т.п.).	49	11,2	26,9
Бурное развитие интернет-технологий (упрощенный интерфейс, больше приложений, помогающих в быту, работе и т.д., совершенствование технологий связи, могут появиться новые интернет-технологии и т.п.).	28	6,4	15,4
Рост мобильности, виртуализация образования и удаленная работа (возможность работать из любой точки мира, учеба и работа «уйдут» в онлайн-пространство, онлайн-образование и т.п.).	26	5,9	14,3
Окончательный переход на цифровые носители информации (люди практически совсем перестанут читать книги в бумажном варианте, все документы будут оформляться в электронном виде и т.п.).	26	5,9	14,3
Снижение подвижности и ухудшение здоровья пользователей (люди совсем перестанут выходить из дома, физический упадок развития, у всех будет плохое зрение, вред здоровью).	26	5,9	14,3
Автоматизация и переход процессов под контроль искусственного интеллекта (искусственный интеллект будет помогать людям, все будет управляться машинами и т.п.).	23	5,2	12,6
Рост объема продаж и услуг онлайн (повсеместно будут использоваться платежные системы в режиме онлайн, все услуги будут через Интернет, исчезнут турагентства и т.п.).	22	5,0	12,1

Ответы	N	% от- ветов	% опро- шенных
Информационный стресс (люди будут перегружены информацией, количество передаваемых данных увеличится в сотни раз, в Интернете скопится большое количество информации и т.п.).	21	4,8	11,5
Зависимость от Интернета (общество целиком станет интернет-зависимым, люди не будут представлять себе жизнь без него, будут все зависимы от интернет-технологий и т.п.).	21	4,8	11,5
Улучшение качества жизни людей (повысят качество жизни, сократятся временные затраты на многие дела, облегчит жизнь, у большего количества людей появится больше возможностей и т.п.).	19	4,3	10,4
Повсеместное интернет-покрытие (всемирный бесплатный Wi-Fi, Интернет будет повсеместно и т.п.).	16	3,6	8,8
Демократизация знаний (люди будут больше знать, интеграция библиотек разных мировых культур, развитие кругозора, доступность Интернета бедному населению и т.п.).	16	3,6	8,8
Сокращение потребности в человеческом труде (уменьшение доли труда человека, сократятся практически на 90% количество рабочих мест и т.п.).	11	2,5	6,0
Эволюция человеческого тела под влиянием интернет-технологий (будем общаться телепатически, большой палец на руке станет длиннее, атрофируются кисти рук и т.п.).	11	2,5	6,0
Радикальные инновации (появятся самоуправляющиеся машины, летающие машины, освоение космоса будет чуть ближе, придумают что-то новое и т.п.).	10	2,3	5,5
Увеличение масштабов социальных и техногенных катастроф (технические сбои из-за зависимости от искусственного интеллекта, произойдет катастрофа, конец света и т.п.).	10	2,3	5,5

Ответы	N	% от- ветов	% опро- шенных
Стирание границы между виртуальным и реальным миром (люди уйдут в онлайн, развитие технологий виртуальной реальности и т.п.).	9	2,1	4,9
Незащищенность личных данных (людям будет тяжело скрывать какую-либо информацию о себе, личная информация о каждом человеке будет храниться в Интернете, жизнь человека перестанет быть частной и т.п.).	8	1,8	4,4
Ограничения свободы в сети (в Интернете будет меньше свободы, он будет более структурирован, будет жестко контролироваться поток информации, тотальная слежка и т.п.).	8	1,8	4,4
Рост преступности и кибертерроризм (хакерские войны за контроль над интернет-пространством и т.п.).	8	1,8	4,4
Повышение безопасности использования интернет-технологий (большая конфиденциальность и защищенность, меньше интернет-рекламы, отсутствие вирусных сайтов и т.п.).	7	1,6	3,8
Увеличение темпа жизни (информация будет передаваться еще быстрее, все станет быстрее, рост изменчивости и т.п.).	5	1,1	2,7
Глобализация (глобализация достигнет своих пределов, мир будет более открыт и т.п.).	5	1,1	2,7
Киборгизация человека (гаджеты будут дополнять разум человека, будут чипы с интернет-выходом, подключаемые к мозгу и т.п.).	3	0,7	1,6
Всего	439	100	241,20

Примечание: Необходимо было вписать ниже три различных ответа.

чительно более разнообразными, чем ожидалось. По своему содержанию они незначительно расходятся с результатами экспертных опросов среди специалистов по интернет-технологиям. Это

говорит о высокой информированности молодежи об интернет-услугах и технологических трендах.

В целом негативных оценок будущего Интернета значительно больше, чем позитивных и нейтральных. Позитивные суждения относительно будущего интернет-технологий составляют 24% ответов, нейтральные — 24,8% ответов, тогда как негативные — 51% ответов. С одной стороны, такая диспропорция может быть связана с гендерным составом выборки, где женщины представляли подавляющее большинство. Как известно, технофобия в целом более характерна для женщин, чем для мужчин.

С другой стороны, это может указывать на дисбаланс между скоростью развития технологий и рефлексией их последствий в молодежной среде. Социальные медиа и традиционные СМИ переполнены информацией о новых интернет-услугах и гаджетах. Эта информация обсуждается в интернет-форумах в основном с точки зрения пользовательских характеристик данных продуктов и услуг. Между тем в школе и вузах мало возможностей для систематического обсуждения последствий распространения новых технологий, интернет-форумы также не выполняют этой функции, так как обсуждение новых технологий здесь связано с обменом пользовательским опытом и потребительскими ожиданиями.

Разрыв между скоростью развития цифровых технологий и их осмыслением в обществе приводит к эффекту, давно отмеченному исследователями, — сочетанию технооптимизма и социального пессимизма. Именно этот эффект мы наблюдаем в представлениях студентов о будущем Интернета, которые признают технологические успехи, но связывают с ними деградацию личности и общества. Весьма характерны в этом отношении некоторые из ответов наших респондентов: *«Разложение общества из-за чересчур развитых технологий», «Все разучатся думать мозгами, но при этом мы можем жить более развито», «Изобретут что-то грандиозное, а все будут продолжать смотреть котиков в Инстаграм».*

Проведенный нами линейный регрессионный анализ ($R = 0,392$; $R^2 = 0,153$; $F = 4,039$; $p < 0,001$) показал, что на выра-

женность негативных оценок в представлениях о будущем Интернета влияют негативные переживания при пользовании Интернетом — средняя частота таких эмоций, как страх, гнев, стыд, презрение, отвращение ($\beta = 0,147$). Эта связь свидетельствует о том, что эмоциональная оценка собственного пользовательского опыта и текущего состояния технологии может генерализовываться, переноситься на возможное будущее.

Была выявлена прямая связь между негативными представлениями о будущем Интернета и социальной сложностью ($\beta = 0,185$), то есть верой в изменчивость социальной ситуации («Плохая ситуация может неожиданно обернуться большой удачей», «В разных ситуациях люди могут вести себя абсолютно по-разному» и т.п.). Возможно, негативная оценка будущего Интернета служит защитным механизмом, оберегающим позитивную идентичность личности на случай, если ситуация в обществе изменится. Это предположение косвенно подтверждается выявленной нами связью между негативными представлениями о будущем Интернета и ориентацией респондентов на фаталистическое настоящее ($\beta = 0,203$), то есть представлением о предопределенности судьбы и бессмысленности планирования своей жизни.

Примечательно, что негативная оценка будущего Интернета связана с потребительским, «прагматическим» типом интернет-пользования ($\beta = 0,128$), при котором Интернет является в основном источником интересной информации или материалов, необходимых для работы или учебы. Напротив, предпочтение активных социальных ролей в Интернете («творец», «защитник», «посредник» и «наставник») обратно связано с негативными представлениями о будущем Интернета ($\beta = -0,123$). Значительно меньше выраженность негативных представлений о будущем Интернета у тех респондентов, которые характеризуются как «бунтари», то есть любят покритиковать, поспорить, «потроллить» в комментариях ($\beta = -0,165$).

Эти данные подтверждают наше предположение о том, что для «одомашнивания» новых технологий недостаточно их интенсивного использования. Нами не было выявлено статистически значимой связи негативных представлений о будущем Интернета

ни с информированностью респондентов о цифровых технологиях, ни с частотой пользования Интернетом. Ключевым фактором принятия новых технологий и в конечном счете формирования технооптимизма является вовлеченность личности в коммуникацию с другими пользователями, в ходе которой разрешаются проблемы, происходит обмен опытом, открыто высказываются и оспариваются мнения.

Наши исследования технофобии, а также представлений молодежи о будущем Интернета показали, что негативное отношение к новым технологиям формируется и поддерживается в условиях дефицита коммуникации. Можно предположить, что не столько интенсивность пользования Интернетом, сколько степень вовлеченности в коммуникации, обмен пользовательским опытом и его обсуждение является фундаментом для формирования различных моделей цифровой компетентности.

Проведенное исследование показывает, что отношение к Интернету тесно связано с характером интернет-активности и уровнем цифровой компетентности.

Теоретический анализ показал, что отношение к Интернету формируется под влиянием опыта использования цифровых технологий, наличия поддержки (обмена знаниями, возможности обсудить трудности), мнения значимых других. При этом оценка Интернета с точки зрения связанных с ним возможностей и угроз может опираться на представления о будущем цифровых технологий, свое собственное место в будущем страны и мира.

В заключение хотелось бы наметить несколько направлений, в которых изучение феномена отношения к новым технологиям и технологических ожиданий представляется нам наиболее перспективным.

Во-первых, это исследование отношения личности и группы к новым цифровым технологиям «умной среды», пока еще только проникающим на российский рынок или находящимся в разработке: 3D-принтеры, расширенная реальность и технологии телеприсутствия, последствия использования Big Data для контроля за пользователями, формирование Интернета вещей, распространение блокчейна, в перспективе — возникновение нейроне-

та. Понимание того, как конструируются представления об этих новых технологиях, не только имеет практическую ценность для инновационных компаний, но позволит найти способы преодоления технофобии в масштабах крупных социальных групп и всего общества, открывает путь к формированию рефлексивной и ответственной позиции цифрового гражданина перед лицом технологических рисков.

Во-вторых, развитие семантического Интернета, искусственного интеллекта и проникновение экспертных систем в повседневную жизнь ставят еще один вопрос: как формируется отношение к технологии в ситуации, когда сама технология выступает активным субъектом отношений? С развитием умных сред и Интернета вещей идея технического субъекта перестает быть метафорой. Представьте себе увиденную вами картину в музее, которая начинает присылать вам письма, или холодильник, который следит за калориями в вашей пище и не открывается, потому что, как ему сообщил ваш смартфон, вы не сделали сегодня достаточного числа шагов. Развитие цифровых технологий ставит вопрос не только о доверии человека к машине, но и о более широкой гамме психологических состояний, которые ранее считались характерными только для межличностных отношений.

В-третьих, все большую актуальность приобретает изучение различных способов участия пользователей в создании новых цифровых продуктов и услуг, так называемого «co-creation» (сотворчество с клиентами). Формируется новая парадигма бизнес-моделей и способов взаимодействия с пользователем, при которой он из потребителя превращается в полноправного создателя (Ramawamy, Ozcan, 2014; Verleye, 2015). На какие социально-психологические механизмы будет опираться вовлечение в диалог и сотворчество через новые цифровые услуги? Какую роль при этом играют сообщества пользователей? Очевидно, что с развитием цифрового мира представления молодежи о будущем технологий, запуск самосбывающихся или самоотменяющихся пророчеств в молодежной среде превращаются во все более актуальную социально-психологическую проблему, возникающую и проявляющуюся в межличностном и межгрупповом взаимодействии.

Уникально каждое новое поколение. Но данные, представленные в этой монографии, свидетельствуют о том, что дети, родившиеся уже в новом тысячелетии, по степени уникальности, похоже, превзойдут всех предшественников. Кардинально другие инструменты и способы получения информации и управления ею, принципиально иные системы общения и сломанные коммуникационные барьеры, смешанная реальность не могут не влиять на развитие ребенка. Претерпевают изменения и межпоколенческие отношения. Представители поколения Y постепенно становятся родителями и в жестких схемах повседневности не успевают так же легко, как раньше, плыть в стремительном потоке цифровизации, и, несмотря на статус цифрового поколения, все явственнее начинают чувствовать цифровой разрыв с младшими братьями и сестрами, а также с собственными детьми. В то же время более старшие поколения все сильнее отстают от изменений цифрового мира и все слабее представляют себе, чем живет подрастающее поколение, с какими возможностями и проблемами сталкивается и как их решает. Традиционное и цифровое в современном образе жизни находится в постоянной динамике, и чем младше поколение, тем более это соотношение складывается в пользу цифрового. Само цифровое поколение и особенно поколение Z — поколение, у которого в смешении традиционного и цифрового все еще будет достаточно отчетливо доминировать перевес в сторону традиционного. Это поколение в каком-то смысле переходное, и задача родителей и педагогов сохранить в нем больше человеческого, в этом случае понимаемого как противостоящее технологическому. От того, насколько человечны будут эти цифровые личности, без преувеличения зависит будущее человечества.

Поэтому школа должна остаться тем местом, где взаимодействуют личности и доминируют традиционные формы социализации, а значит, где учат общаться, вместе действовать, критически мыслить, понимать, чувствовать. В то же время надо готовить детей к профессиям будущего — в их лице оно уже наступило. Прогнозируют, что лет через двадцать уже половина рабочих мест будет автоматизирована. Это в том числе означает, что школа должна стать местом, где дети имеют возможность повышать уровень своей цифровой грамотности, которая сегодня очень низка и которой следует уделять специальное внимание наравне с умением считать и писать. Школьникам необходимо прививать рациональное отношение к технологиям как инструментам, расширяющим и дополняющим возможности человека. Постоянное повышение цифровой грамотности в технологически меняющемся мире — это также и способ учиться жить в условиях стремительных изменений. Цифровая грамотность — или шире цифровая компетентность — не только важнейший навык XXI века, но основа и гарант психологического благополучия и безопасности ребенка в информационном обществе. Это также одна из основных причин, по которым она должна быть в фокусе внимания тех, кто определяет сегодня образовательную политику.

Дополняя данные предыдущих исследований (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011, Soldatova, Rasskazova, Zotova et al., 2014, Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013), в этой работе мы показали, что вопрос о рисках и онлайн-угрозах довольно тонкий. С одной стороны, тот факт, что спектр рисков широк и дети часто сталкиваются со многими из них, а родители не знают и недооценивают происходящее — «тревожный звонок». Не веря в свою компетентность и надеясь на школу, родители нередко оказываются в стороне от цифровой жизни своих детей.

С другой стороны, с 2009 г. отмечается четкая тенденция к нарастанию доверия между родителями и младшими подростками. Последние все чаще постигают премудрости Интернета и с родителями, и в школе. Причем современные учителя, особенно учителя информатики, могут выступить хорошей поддержкой школьникам в случае трудностей. Нужно отметить, что пока это

изменение не привело к сколько-нибудь явному снижению столкновения с онлайн-рисками — но в целом динамика положительна. Далее, глубина и длительность переживаний, психологическое восприятие рисков и онлайн-угроз оказывается значительно более важным фактором, нежели само столкновение с угрозами. В этом смысле необходимы качественные исследования, показавшие особую важность проблем кибербуллинга и нарушения приватности, а учитывая запросы родителей, — риска возникновения интернет-зависимости.

При этом родители могут помочь ребенку в Интернете, хотя стратегия запретов приводит скорее к большей пассивности ребенка и более редкому пользованию Интернетом, нежели к совладанию с переживаниями и обеспечению своей безопасности. В результате подросток реже сталкивается с онлайн-рисками, но не потому, что знает о них и может их предупредить, а потому, что не выходит в онлайн. Напротив, объяснения и поощрения связаны с лучшим пониманием рисков и, хотя не снижают вероятность столкновения с онлайн-угрозами, но связаны с более активным совладанием с ними.

В предыдущих исследованиях (Солдатова, Нестик, Рассказова, Зотова, 2013) мы предположили, что цифровая компетентность может стать гарантом онлайн-безопасности детей и подростков, «защитником» от рисков и онлайн-угроз для подростка. Продолжение исследований в этом направлении открыло в этой идее новые грани. Во-первых, связи цифровой компетентности и опыта столкновения с рисками взаимны: столкновение с риском может «запускать» дальнейшее развитие цифровой компетентности, ставя перед подростком задачу на преодоление проблемы и переживаний. Во-вторых, психологические модели цифровой компетентности неоднородны — она может быть знаемой или иллюзорной, определяться отношением к Интернету (технофилией и технофобией) и тем, для чего человек использует Интернет и как ощущает себя в нем (образ «Я»). В-третьих, исследования показали, что мотивация — наиболее дефицитный компонент цифровой компетентности у современных подростков — развивается в успешном взаимодействии с другими людьми по поводу

Интернета, в обучении у них и сравнении с ними, если круг деятельностей и онлайн-интересов предполагает активность и требует развития новых умений.

Для подростков характерна недооценка интернет-рисков, упрощенно положительный образ Интернета как своего рода «вольницы» и «мира чудес», который лишь незначительно усложняется от младших классов школы к старшим. При этом подростки склонны недооценивать собственный и чужой травмирующий опыт, остаются в нерелексивной позиции по отношению к собственным переживаниям в Интернете. Эта нерелексивная позиция приводит к формированию сугубо потребительского отношения к Интернету, завышенной оценке собственной цифровой компетентности, снижает мотивацию к ее развитию. Предостережения взрослых, ограничения доступа и навязывание учебного материала об Интернете в данном случае не оказывают эффекта. Между тем заинтересовать подростков в освоении новых умений можно через помощь другим и развитие эмпатии, обсуждение совместного опыта, дискуссии по поводу интернет-контента, совместную выработку модели цифровой компетентности в школьном или виртуальном сообществе, через формулирование долгосрочных целей своего развития и увязывание с ними соответствующих знаний, умений, мотивов и ответственности.

Повышение цифровой компетентности неотделимо от переживаний и их обсуждения со значимыми другими. Соответствующие программы будут тем успешнее, чем больше возможностей они будут предоставлять для обмена и совместной систематизации опыта, чем больше эмоциональной поддержки будут оказывать участники друг другу. Напротив, сосредоточение такой программы исключительно на технических навыках будет лишь способствовать сохранению нерелексивной позиции, при которой Интернет воспринимается как инструмент, а не как цифровое сообщество, в котором нужно учиться жить.

Развитие Интернета и новые виды угроз повышают требования не только к уровню цифровой компетентности, но и к формированию адекватного образа Интернета среди различных поколений российских интернет-пользователей. Полученные нами

результаты указывают на то, что для российских подростков и их родителей в целом характерно необоснованно оптимистическое и упрощенное представление об Интернете, завышенная оценка собственной цифровой компетентности, довольно низкая мотивация к ее повышению. При этом родители и дети пользуются Интернетом независимо друг от друга, зачастую не имея (или имея минимальное количество) точек соприкосновения в сети и по поводу сети.

Это ограничивает интернет-деятельность пользователя потреблением информации, развлечениями и общением. Между тем для развития цифрового гражданства необходим переход от культуры «потребителей» к культуре «творцов». Как показывает наше исследование, именно выбор социально активных ролей подталкивает к обмену знаниями об Интернете, делает родителей и детей источниками развития друг для друга. Необходимо стимулировать социальное творчество в Интернете, увязывая групповые проекты создания сайтов, фото- и видеоресурсов, блогов и сообществ в социальных сетях с темами учебной программы по различным дисциплинам.

В системы повышения квалификации учителей и других работников образования должны быть включены гибкие постоянно корректируемые модульные программы повышения квалификации по темам цифровой компетентности как самих учителей, так и их учеников, рискам и угрозам онлайн-среды и способам совладания с ними, особенностям цифрового поколения по принципу «через всю жизнь» с целью непрерывного развития знаний и компетенций в этой области. Обучающие программы по повышению уровня цифровой компетентности должны разрабатываться для школьников и учителей с опережающим эффектом и оперативно модифицироваться с учетом изменений в области ИКТ. Полученные знания позволят педагогам реализовывать профилактические мероприятия среди детей и подростков, направленные на информирование о существующих онлайн-угрозах, их видоизменениях, а также о способах борьбы с ними. К педагогам есть также отчетливый запрос со стороны родителей о своевременном информировании о существующих онлайн-угрозах, что предпо-

лагает включение в модульные программы соответствующих сценариев родительских собраний по данным темам.

Для того чтобы образовательная программа смогла разбить порочный «круг молчания» в овладении Интернетом, российской школе необходимы внешние посредники. Роль посредника могут взять на себя программы, разработанные интернет-провайдерами, крупными центрами экспертизы в области интернет-технологий. Одним из инструментов повышения мотивации к развитию цифровой компетентности могут стать форсайт-сессии в школах, проводимые представителями экспертного сообщества и позволяющие подросткам заглянуть в будущее Интернета, спланировать развитие собственных цифровых знаний и умений с учетом вызовов ближайших 10–20 лет.

Авербух Н.В., Щербинин А.А. Общение в Интернете: реальность или уход от нее? // Мат-лы V съезда Российского психол. об-ва. М.: РПО, 2012. Т. III. С. 399.

Агадуллина Е.Р. Пользователи социальных сетей: современные исследования // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 36–46.

Агранович М., Зайцева О., Ермачкова Ю. Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата. Аналитический доклад [Электронный ресурс] // ФГАУ «Федеральный институт развития образования»; Межрегиональная ассоциация мониторинга и статистики образования. 2015 / Режим доступа: www.mamso.ru/files/ИНТЕР%20доклад%202014-r.docx

Алексеев А.А., Рупчев Г.Е. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия [Электронный ресурс] // Психол. исслед.: электронный научн. журн. 2010. № 4. С. 6 / Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/348-alekseev-rupchev12.html>

Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. М.: Мысль, 1989.

Андреева А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях [Электронный ресурс] // Вестник Мининского ун-та. 2013. № 2 / Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/577/1-osobennosti-psikhologicheskogo-razvitiya-doshkolnikov-v.pdf>

Антонова Л.Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска: Дис. ... доктора пед. наук. Москва, 2005.

Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.

Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психол. исслед.:

электронный науч. журн. 2015. Т. 8. № 40 / Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>

Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.

Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в будущее десятилетие. М.: НексПринт, 2010.

Аянян А.Н., Марцинковская Т.Д. Социализация подростков в информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психол. исслед.: электронный науч. журн. 2016. Т. 9. № 46. С. 8 / Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1262-ayanyan46.html>

Барон Н.С. Люди, в которых мы превращаемся: цена постоянного нахождения на связи [Электронный ресурс] // Информационное общество. 2010. № 5. С. 18–29. / Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infococ/emag.nsf/BPA/5ce50ef2b4ed1a8dc32577dc0037726d>

Бауман З. Текучая современность. М.: Питер, 2008.

Бек Д., Уэйд М. Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду / Пер. с англ. А. Орешкиной. М.: Претекс, 2006.

Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельникова, Н. Федоровой; послесловие А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

Белинская Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психол. исслед.: электронный науч. журн. 2013. Т. 6. № 30. С. 5 / Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30.html>

Белинская Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный науч. журн. 2009. № 1. С. 2 / Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n1-3/54-belinskaya3.html>

Березовская И.П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» // Филос. и культурологич. исслед. 2015. № 2. С. 133–138.

Бернстайн П. Против богов. Укрощение риска. М.: Олимп-Бизнес, 2008.

Блонский П.П. Педология. М.: Учпедгиз, 1934.

Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995.

Быков А.А., Порфирьев Б.Н. Об анализе риска, концепциях и классификации рисков // Проблемы анализа риска. 2006. Т. 3. № 4. С. 319–337.

Васильева Н. Детская жестокость [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.b17.ru/article/2399/>

Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // Совр. дошк. обр.: теория и практика. 2014. № 10. С. 56–65.

Войскунский А.Е. Пол. Гендер. Интернет // Вестник РГНФ. 2004. № 1. С. 169–178.

Войскунский А.Е. Психология и интернет. М.: Акрополь, 2010.

Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология. 2013. № 1. С. 66–83.

Воробьев Ю.Л., Малинецкий Г.Г., Махутов Н.А. Управление риском и устойчивое развитие. Человеческое измерение // Общественные науки и современность. 2000. № 6. С. 150–163.

Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования М.: Академия пед. наук, 1956.

Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Полн. собр. соч. в 6 т. Т. 6 / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984а. С. 5–91.

Выготский Л.С. Педология подростка: Проблема возраста // Полн. собр. соч. в 6 т. Т. 4 / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984б. С. 224–269.

Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт. 1999.

Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс. 2000.

Гарнаева М., Чебышев В., Макрушин Д., Унучек Р., Иванов А. Kaspersky Security Bulletin 2014. Основная статистика за 2014 год [Электронный ресурс] // Securelist — все об интернет-безопасности. Декабрь 10, 2014. 13:31 / Режим доступа: <https://securelist.ru/analysis/ksb/24580/kaspersky-security-bulletin-2014-osnovnaya-statistika-za-2014-god>

Гацко М. О соотношении понятий «угроза» и «опасность» [Электронный ресурс] // Обозреватель. 1997. № 7 / Режим доступа: http://old.nasledie.ru/oboz/N07_97/7_06.htm

Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). М.: Лабиринт, 1995.

Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Информационная социализация: психологический подход [Электронный ресурс] // Психол. исслед.: электронный науч. журн. 2011. № 6 (20). С. 2. / Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/579-golubeva-marsinkovskaya20.html>

Грановеттер М. Сила слабых связей [Электронный ресурс] // Экономическая социология. 2009. Т. 10. № 4 / Режим доступа: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208204981/ecsoc_t10_n4.pdf#page=31

Грановская Р. Клиповое мышление не позволит вашим детям стать элитой. 2016. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://emosurf.com/post/3709>

Грисюк С.В. Рискология: на пути к общей теории [Электронный ресурс] // Учен. записки Акад. экономики и права. 2009. № 2. С. 17 / Режим доступа: http://www.elibrary.kz/download/zhurnal_st/st4633.pdf

Гурылев В. Эволюция школьного компьютера // Дети в информационном обществе. 2012. № 12. С. 66–73.

Даймонд Д. Мир позавчера. Чему нас могут научить люди, до сих пор живущие в каменном веке. М.: АСТ, 2016.

Даль В.И. Толковый словарь русского языка. М.: Эксмо, 2005.

Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Образ будущего благосостояния в обыденном сознании россиян // Психол. журн. 2013. Т. 34. № 5. С. 16–32.

Журавлев А.Л., Юревич А.В. Социально-психологические факторы вступления молодежи в ИГИЛ // Вопр. психол. 2016. № 3. С. 16–28.

Зубков В.И. Риск как предмет социологического анализа // Соц. исслед. 1999. № 4. С. 3–9.

Иванова Н.А., Маничев С.А., Круглов В.Г., Архипов В.В. Определение и оценка аспектов влияния компьютерных игр на общественно-экономические процессы: анализ и обобщение зарубежных исследований (психология и юриспруденция) (Научно-исследовательская работа). СПб гос. ун-т., 2017. С. 1–47. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=O%2BfpcK4mIdjHW70skynKa4RAzZ7InVybCI6InlhLWRpc2stcHVibGljOi8vWGdKU2RaM2pqcDN2VmQ3d25kdJZeFZmYWY2SmpCS08zbVlQdmVWZytmNEVlQWxTSytVenlPMmFnampiQk8yc3EvSjZicG1SeU9Kb25UM1ZvWG5EYWc9PSIsInRpdGxlInRpdGxlJ0J7Qv9GA0LXQtNC10LWQtQ90LjQtSDQuCDQvtGG0LXQvdC60LAg0LDRgdC%2F0LXQtGC0L7QsiDQstC70LjRj9C90LjRjyDQutC%2B0LzQv9GM0Y7RgtC10YDQvdGL0YUg0LjQs9GAICgxKS5wZGYiLCJ1aWQiOiIiwieXUUiOiIyMDUyOTk3MUYxNDQ2ODExNDgzIiwibm9pZnJhbWUiOmZhbHNlLCJ0cyI6MTUwMTQxODQ4NTA2OX0%3D

Ильин Е.П. Психология риска: пособие. СПб.: Питер, 2012.

Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. Ч. 1. Лекции / Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева, В. Шляпников. М.: Google, 2013.

Интернет-зависимость. Психологическая природа и динамика развития / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Акрополь, 2009.

Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под ред. Бадарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013.

Исаева А.Н., Малахова С.А. «Клиповое мышление»: психологические дефициты и альтернативы (пространственный фокус) // Мир психологии. 2015. № 4. С. 177–191.

Канеман Д. Внимание и усилие. М.: Смысл, 2006.

Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (структура, динамика, принципы коррекции): Дис. ... доктора психол. наук. МГУ, 2002.

- Карр Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами. СПб.: Бест Бизнес Букс, 2012.
- Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. // Под науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000.
- Кастельс М. Галактика Интернет. Екатеринбург: У-Фактория (при участии издательства Гуманитарного университета), 2004.
- Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.
- Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. Т. 11. С. 15–18.
- Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: ИП РАН, 1997.
- Кривцова С.В., Белевич А.А., Шапкина А.Н. Школьный буллинг: об опыте исследований распространенности буллинга в школах Германии, Австрии, России // Образовательная политика. 2016. Т. 3. № 73. С. 2–25.
- Кричевец А.Н., Корнеев А.А., Рассказова Е.И. Математическая статистика для психологов. М.: Академия, 2012.
- Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета. М.: URSS, 2011.
- Купрейченко А.Б. Доверие и недоверие технике и социотехническим системам: постановка проблемы и обоснование подхода к исследованию // Ученые записки ИМЭИ. 2012. Т. 2. № 1. С. 126–137.
- Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>
- Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произведения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 509–518.
- Лысак И.В., Белов Д.П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов // Известия Южного федерального ун-та. Технические науки. 2013. № 5 (142) С. 256–264.
- Майер-Шенбергер В., Кукьер К. Большие данные. Революция, которая изменит то, как мы живем, работаем и мыслим. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
- Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего М.: Академический проект, 2005.
- Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.; Жуковский: Канон-пресс-Ц; Кучково поле, 2003.
- Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб: Питер, 2003.
- Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. М.: МЦБС, 2013.
- Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее. Сб. материалов Всерос. научно-практич. конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24–27 апреля 2013 г.) / Сост. Е.И. Кузьмин, И.В. Жилавская, Д.Д. Игнатова, под ред. И.В. Жилавской. М.: МЦБС, 2014.
- Митин А. Нейронет (NeuroWeb) станет следующим поколением Интернета [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.pcweek.ru/idea/blog/idea/7022.php>
- Митин А. Перспективы объединения людей в сеть через нейроинтерфейсы обсудили в России. 22.10.2014 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://globalsib.com/20639/>
- Мид М. Культура и преемственность: исследование конфликта между поколениями // Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. С. 322–361.
- Моль А. Социодинамика культуры М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
- Нартова-Бочавер С.К. Теория приватности как направление зарубежной психологии // Психол. журн. 2006. Т. 27. № 5. С. 28–39.
- Наумова Т.А. Образ «Я» интернет-зависимых и интернет-независимых социальных агентов в виртуальном пространстве: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008.
- Нестик Т.А. Социально-психологические факторы формирования коллективного образа экономического будущего // Человек в экономических и социальных отношениях: Материалы Всероссийской научной конференции / Отв. ред. А.Б. Купрейченко, Л. Н. Широкова. М.: ИП РАН, 2012. С. 85–88.
- Нестик Т.А. Социальная психология времени. М.: ИП РАН, 2014.
- Нестик Т.А. Психологические аспекты управления знаниями // Инновационное развитие. Экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями / Под ред. Б.З. Мильнера. М.: ИНФРА-М, 2009. С. 590–611.
- Нестик Т.А., Солдатова Г.У. Технофобы и технофилы: разные модели цифровой компетентности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2016. № 1(77). С. 15–20.
- Никитенкова М.А. Анализ факторов рисков инновационной деятельности в сфере информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Россия и Америка в XXI веке: электронный научн. журн. 2012. № 3 / Режим доступа: <http://www.rusus.ru/?act=read&id=354>
- Носов Н.А. Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000.
- Носов Н.А. Манифест виртуалистики. Труды лаб. Виртуалистики. № 15. М.: Путь, 2001а.
- Носов Н.А. Образование и виртуальная реальность // Телекоммуникации и информатизация образования. 2001б. № 3. С. 80–86.
- Обознов А.А., Акимов А.Ю. Доверие человека технике как фактор надежности профессиональной деятельности // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 2. С. 225–231.
- Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология М.: Роспедагентство, 1996.
- Ожегов С.Н., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1997.

О чем мечтают россияне: идеал и реальность / Под ред. М.К. Горшкова, Р. Крумма, Н.Е. Тихоновой. М.: Весь Мир, 2013.

Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. / Российский открытый университет. М.: ТОО «Горбунок», 1992.

Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Совр. заруб. психол. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10.

Представления россиян о будущем страны через 20 лет. Фонд Общественное Мнение, 2017 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fom.ru/Budushchee/13169#>

Пронина Е.Е. «Живой текст»: четыре стилевых признака Net-мышления // Вестник Моск. ун-та. Серия 10: Журналистика. 2001. № 6. С. 74–80.

Распоряжение Правительства РФ о Государственной программе РФ «Информационное общество (2011–2020 годы)» от 20.10.2010 г. № 1815-р

Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш. Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: Учебно-метод. пособие для студентов психол. спец. М.: Акрополь, 2015.

Рейнгольд Г. Умная толпа: новая социальная революция. М.: Фаир-Пресс, 2006.

Риппинен Т.О., Слободская Е.Р. Взаимосвязи личностных особенностей подростков с повседневным использованием компьютера // Психол. журн. 2014. Т. 35. № 4. С. 18–25.

Розин В.М. Виртуальная реальность как форма современного дискурса // Виртуальная реальность: философские и психологические проблемы / Под ред. Н.А. Носова М.: Ин-т человека РАН, 1997. С. 56–64.

Ромашина Е.Ю., Тетерин И.И. Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный науч. журн. 2014. № 2. / : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12749>

Руланн Э.Г. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга. М.: Генезис, 2012.

Свиринов Б.С. Социальная квазиреальность или виртуальная реальность? // Соц. исслед. 2003. № 1. С. 39–44.

Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 5 (24) / Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/61pvn413.pdf>

Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психол. исслед.: электронный науч. журн. 2009. № 5(7) / Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2009n5-7/223-sergienko7.html>

Собкин В.С., Смылова М.М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Социология образования. Труды по социологии образования. Сер. «Социокультурные проблемы современного образования» / Под редакцией В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 130–136.

Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008.

Соколов А.В. Европа и Россия в ожидании будущего // Форсайт. 2009. №1 С. 58–68.

Солдатова Г.У. Психологические механизмы ксенофобии // Психол. журн. 2006. Т. 27. № 6. С. 5–17.

Солдатова Г.У. Они другие // Дети в информационном обществе. 2013. № 14. С. 25–33.

Солдатова Г.В., Асмолов А.Г., Макаруч А.В., Шляпников В.Н. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместной деятельности. М.: Смысл, 2006.

Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю. Зона риска. Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. 2011а. № 7. С. 46–55.

Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю. Кибербуллинг в школьной среде: трудная онлайн-ситуация и способы совладания // Образовательная политика. 2011б. Т. 5. № 55. С. 11–22.

Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю. Агрессоры и жертвы // Дети в информационном обществе. 2012. № 11. С. 42–51.

Солдатова Г.У., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. Лекции. Ч. 1. М.: Центр книжной культуры «Гутенберг», 2013.

Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Рассказова Е.И. Цифровая компетентность школьников и родителей // Справочник классного руководителя. 2014. № 5. С. 36–43.

Солдатова Г., Зотова Е., Чекалина А., Гостимская О. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете. М.: Фонд развития Интернет, 2011.

Солдатова Г., Лебешева М. Опасное любопытство. Кто и как попадает на сайты, несущие угрозу для здоровья школьников // Дети в информационном обществе. 2011. № 8. С. 46–55.

Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). С. 10–29.

Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия «Психологические науки». 2016. № 1. С. 54–61.

Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013.

Солдатова Г., Олькина О. Минусы открытости // Дети в информационном обществе. 2015а. № 20. С. 26–47.

Солдатова Г., Олькина О. Отношение к приватности и защита персональных данных: вопросы безопасности российских детей и подростков // Национальный психол. журн. 2015б. № 3 (19). С. 56–66.

Солдатова Г., Олькина О. Дружба в реальном и виртуальном мире: взгляд российских школьников // АСАДЕМІА. Педагогич. журн. Подмосковья. 2016. № 3(9). С. 39–47.

Солдатова Г., Приезжева А., Олькина О., Шляпников В. Практическая психология безопасности. Управление персональными данными в интернете: Учеб.-метод. пособие для работников системы общ. обр. (Изд. 2. доп. и испр.). М.: Генезис, 2017.

Солдатова Г., Рассказова Е. Как им помочь. Ребенок в Интернете: запрещать, наблюдать или объяснять? // Дети в информационном обществе. 2012. № 10. С. 26–33.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Роль родителей в повышении безопасности ребенка в интернете: классификация и сопоставительный анализ // Вопр. психол. 2013а. № 2. С. 3–14.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Чрезмерное использование интернета: факторы и признаки // Психол. журн. 2013б. Т. 34. № 4. С. 79–88.

Солдатова Г., Рассказова Е. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психол. журн. 2014а. № 3(15). С. 39–51.

Солдатова Г., Рассказова Е. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психол. журн. 2014б. № 2 (14). С. 27–33.

Солдатова Г., Рассказова Е. Психологические факторы безопасности подростка в интернете: роль совладающего поведения и родительской медиации // Вестник РГНФ. 2014в. Т. 2. № 75. С. 126–134.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологическое содержание цифрового разрыва между российскими подростками и их родителями // Образовательная политика. 2014г. Т. 3. № 65. С. 112–125.

Солдатова Г., Рассказова Е. Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использовании Интернета // Вопр. психол. 2015. № 2. С. 56–66.

Солдатова Г., Рассказова Е. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения родителей и детей // Психол. журн. 2016. № 6. С. 83–93.

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков // Национальный психол. журн. 2017. № 1 (25). С. 3–14.

Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России Онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. М., 2012. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psypublic.com/assets/files/EU-Kids-Online-II-in-Russia.pdf>

Солдатова Г.У., Серегина В.В., Волкова П.А. «Неотложка» в киберпространстве // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 56–63.

Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры в фокусе науки // Дети в информационном обществе. 2017. № 27. С. 24–35.

Солдатова Г.У., Хохлова О.А. Агрессия и насильственное поведение среди подростков из семей мигрантов: методы снижения и профилактики // Проблемы коррекции и профилактики агрессивного поведения детей и подростков в системе образования. Сб. статей. М.: АСОУ, 2007. С. 33–42.

Солдатова Г., Шляпников В. Не покупать, а скачивать // Дети в информационном обществе. 2014. № 18. С. 26–37.

Солдатова Г., Шляпников В. Больше опыта, меньше рисков? Как по мере проникновения Интернета в регионы нашей страны меняются риски столкновения с кибербуллингом // Дети в информационном обществе. 2015а. № 22. С. 40–49.

Солдатова Г., Шляпников В. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование. 2015б. № 3. С. 78–84.

Солдатова Г., Шляпников В. Цифровая компетентность российских педагогов // Психол. наука и образование. 2015в. Т. 20. № 4. С. 5–18.

Солдатова Г., Шляпников В., Журина М. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети онлайн» // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 3. С. 50–66.

Солнцева Г.Н. О психологическом содержании понятия «риск» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1999. Т. 14. С. 14–22.

Социальное познание как высшая психическая функция и его развитие в онтогенезе / Под ред. А.Б. Холмогоровой. М.: ИД «Неолит», 2016.

Стаксруд Э. Агрессия в цифрах // Дети в информационном обществе. 2014. № 16. С. 24–35.

Торфлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002.

Трахтенберг А.Д. Информационная революция в России: к вопросу о гендерной специфике освоения информационно-коммуникационных технологий в малом уральском городе // Научный ежегодник ИФиП УРО РАН. 2010. № 10. С. 225–242.

Фаликман М.В. Общая психология. Внимание. Учебник для вузов. М.: Академия, 2006.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Министерство об-

разования и науки РФ. Российское образование, 2002 / Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.pdf.

Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009.

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практич. психол. обр. 2011. № 1. С. 45–54.

Финкельхор Д. Ложная тревога // Дети в информационном обществе. 2012. № 11. С. 30–37.

Флиер А.Я. Культура как виртуальная реальность // Обсерватория культуры. 2006. № 2. С. 22–26.

Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Ineternum. 2010. № 1 / Режим доступа: http://nounivers.parod.ru/pub/kf_clip.htm

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003.

Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А. Общение в Интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 102–129.

Чудова Н.В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 1. С. 44–52.

Шеметова Т.Н. Клиповое интернет-сознание как тип пралогического мышления [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 4–2 / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-internet-soznanie-kak-tip-pralogichnogo-myshleniya>

Шмидт Э., Коэн Дж. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.

Шпитцер М. Антимозг // Цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014.

Эванс Д. Интернет вещей: как изменится вся наша жизнь на очередном этапе развития Сети. Апрель 2011 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.cisco.com/c/dam/global/ru_ru/assets/executives/pdf/internet_of_things_iot_ibsg_0411final.pdf

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Эльконин Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопр. психол. 1992. № 3. С. 7–13.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

Яницкий О.Н. Социология риска: ключевые идеи // Мир России. 2003. Т. XII. № 1. С. 3–35.

Adam B. Towards a Twenty-First-Century sociological engagements with the future // Insights. 2011. Vol. 4. № 11. P. 1–18.

Agosto D.E. Bounded rationality and satisficing in young people's Web-based decision making // Journal of the Association for Information Science and Technology. 2002. V. 53. № 1. P. 16–27.

Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational behavior and human decision processes. 1991. Vol. 50. № 2. C. 179–211.

Alzahabi R., Becker M.W. The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2013. Vol. 39. № 5. P. 1485–1495.

Appel M., Stiglbauer B., Batinic B., Holtz P. Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers // Computers in human behavior. 2014. Vol. 33. P. 235–241.

Armitage C.J. Is there utility in the transtheoretical model? // British Journal of Health Psychology. 2009. Vol. 14. № 2. P. 195–210.

Arnett J.J. Adolescents' uses of media for self-socialization // Journal of Youth and Adolescence. 1995. Vol. 24. № 5. P. 519–533.

Back M.D., Stopfer J.M., Vazire S., Gaddis S., Schmukle S., Egloff B., Gosling S.D. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization // Psychological science. 2010. Vol. 21. № 3. P. 372–374.

Balter R.M. How technology changes everything (and nothing) in psychology: 2008 Annual report of the APA policy and planning board // American Psychologist. 2009. Vol. 64. № 5. P. 454–463.

Bandura A. Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1986

Bargh J.A., McKenna K.Y.A. The Internet and social life // Annu. Rev. Psychol. 2004. Vol. 55. P. 573–590.

Baron N.S. Always on: Language in an online and mobile world. Oxford: University Press, 2010.

Barr N., Pennycook G., Stolz J.A., Fugelsang J.A. The brain in your pocket: Evidence that Smartphones are used to supplant thinking // Computers in Human Behavior. 2015. V. 48. P. 473–480.

Baumgartner S.E., Weeda W.D., Van der Heijden L.L., Huizinga M. The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents // The Journal of Early Adolescence. 2014. Vol. 34. № 8. P. 1120–1144.

Beaudry A., Pinsonneault A. The other side of acceptance: studying the direct and indirect effects of emotions on information technology use // MIS quarterly. 2010. Vol. 34(4). P. 689–710.

Beck U. Risk society: Towards a new modernity. L.: Sage, 1992.

Beckert J. Imagined Futures. Fictional Expectations and Capitalist Dynamics. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

Beran T., Li Q. The relationship between cyberbullying and school bullying // The Journal of Student Wellbeing. 2008. Vol. 1. № 2. P. 16–33.

Bianchi A., Phillips J.G. Psychological predictors of problem mobile phone use // *CyberPsychology & Behavior*. 2005. Vol. 8. № 1. P. 39–51.

Blume H. Autism & The Internet or «It's The Wiring, Stupid» // *Media In Transition*, Massachusetts Institute of Technology. 1997 [Электронный ресурс] / URL: http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html

Borca G., Bina M., Keller P.S., Gilbert L.R., Begotti T. Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 52. P. 49–58.

Bowers A.J., Berland M. Does recreational computer use affect high school achievement? Columbia University Academic Commons, 2013 [Эл. ресурс] / URL: <https://doi.org/10.7916/D89P3BPZ>.

Boyd D., Heer J. Profiles as conversation: Networked identity performance on Friendster. Proceedings of the Thirty-Ninth Hawaii International Conference on System Sciences. Los Alamitos (CA): IEEE Press, 2006 [Электронный ресурс] / URL: <https://www.danah.org/papers/HICSS2006.pdf>

Brandtzaeg P.B., Heim J., Kaare B.H. Bridging and bonding in social network sites—investigating family-based capital // *International Journal of Web Based Communities*. 2010. Vol. 6. № 3. P. 231–253.

Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1979.

Bronfenbrenner U. (Ed.) Making human beings human: Bioecological perspectives on human development: Edited by U. Bronfenbrenner Thousand Oaks (CA): Sage Publications. 2004.

Brosnan M.J. Technophobia: The psychological impact of information technology. London: Routledge, 1998.

Brosnan M., Joiner R., Gavin J. The impact of pathological levels of internet-related anxiety on internet usage // *Journal of Educational Computing Research*. 2012. Vol. 46. № 4. P. 341–356.

Brown S.A., Venkatesh Vol. A model of adoption of technology in the household: A baseline model test and extension incorporating household life cycle // *Management Information Systems Quarterly*. 2005. Vol. 29. № 3. P. 399–426.

Burgess P.W. The cognitive and neuroanatomical correlates of multitasking // *Neuropsychologia*. 2000. Vol. 38(6). P. 848–863.

Cain M.S., Mitroff S.R. Distractor filtering in media multitaskers // *Perception*. 2011. Vol. 40. № 10. P. 1183–1192.

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*. 2007. Vol. 59. № 1. P. 16–44.

Coggan C., Bennett S., Hooper Rh., Dickinson P. Association between bullying and mental health status in New Zealand adolescents // *International Journal of Mental Health Promotion*. 2003. Vol. 5. № 1. P. 16–22.

Crowson M., Goulding A. Virtually homosexual: Technoromanticism, demarginalisation and identity formation among homosexual males // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. № 5. P. A31–A39.

Daniel S. Socialization and Media. Encyclopedia of children, adolescents, and the media. N.Y.: Sage, 2006.

Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // *MIS quarterly*. 1989. P. 319–340.

Davis J.L. Triangulating the self: Identity processes in a connected era // *Symbolic Interaction*. 2014. Vol. 37. № 4. P. 500–523.

DeAngelis T. Web pornography's effect on children // *Monitor on Psychology*. 2007. Vol. 38. № 10. P. 50–53.

Deb A. Phantom vibration and phantom ringing among mobile phone users: A systematic review of literature // *Asia-Pacific Psychiatry*. 2015. Vol. 7. № 3. P. 231–239.

DeBell M., Chapman C. Computer and Internet Use by Students in 2003 // *Statistical Analysis Report*. NCES 2006-065. Washington (D.C.): National Center for Education Statistics, 2006.

Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. P. 182–185.

Dembosky A. Invasion of the body hackers [Электронный ресурс] // *FT Magazine*. June 10, 2011 / URL: <http://www.ft.com/cms/s/2/3ccb11a0-923b-11e0-9e00-00144feab49a.html#ixzz3JUCjuQsV>

Diagnostic and statistical manual of mental disorders; revised (DSM-III-R) // Washington (DG): American Psychiatric Association, 1987.

Drummond A., Sauer J.D. Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9(4). P. e87943 [Электронный ресурс] / URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087943>

Ellison N.B., Steinfield C., Lampe C. The benefits of Facebook «friends»: Social capital and college students' use of online social network sites // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. Vol. 12. № 4. P. 1143–1168.

Elsaesser C. Russell B., McCauley-O'hannessian Chr., Patton D. Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying // *Aggression and Violent Behavior*. 2017. Vol. 35. P. 62–72.

Fenn K.M., Griffin N.R., Uitvlugt M.G., Ravizza S.M. The effect of Twitter exposure on false memory formation // *Psychonomic bulletin & review*. 2014. Vol. 21. № 6. P. 1551–1556.

Ferguson C. J. Blazing angels or resident evil? Can violent video games be a force for good? // *Review of General Psychology*. 2010. Vol. 14 (2). P. 68–81.

Ferguson A.M., McLean D., Risko E.F. Answers at your fingertips: Access to the Internet influences willingness to answer questions // *Consciousness and cognition*. 2015. Vol. 37. P. 91–102.

Festl R., Scharnow M., Quandt T. Peer influence, internet use and cyberbullying: A comparison of different context effects among German adolescents // *Journal of Children and Media*. 2013. Vol. 7. № 4. P. 446–462.

Finkelhor D. Childhood victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people. New York: Oxford University Press, 2008.

Finkelhor D., Shattuck A., Turner H.A., Hamby S.L. The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence // *Journal of Adolescent Health*. 2014. Vol. 55. № 3. P. 329–333.

Fish A.M., Li X., McCarrick K., Partridge T. Early Childhood Computer Experience and Cognitive Development among Urban Low-Income Preschoolers // *Journal of Educational Computing Research*. 2008. Vol. 38 (1). P. 97–113.

Fisher M., Goddu M.R., Keil F.C. Searching for Explanations: How the Internet Inflates Estimates of Internal Knowledge // *Journal of Experimental Psychology*. 2015. Vol. 144. № 3. P. 674–687.

Foerde K., Knowlton B.J., Poldrack R.A. Modulation of competing memory systems by distraction // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2006. Vol. 103(31). P. 11778–11783.

Franceschini S., Gori S., Ruffino M., Viola S., Molteni M., Facoetti A. Action video games make dyslexic children read better // *Current Biology*. 2013. Vol. 23. № 6. P. 462–466.

Freberg K., Adams R., McGaughey K., Freberg L. The rich get richer: Online and offline social connectivity predicts subjective loneliness // *Media Psychology Review*. 2010. Vol. 3. № 1. P. 103–115.

Frith J., Kalin J. Here, I used to be: Mobile media and practices of place-based digital memory // *Space and Culture*. 2016. Vol. 19. № 1. P. 43–55.

Furnham A., Bradley A. Music while you work: The differential distraction of background music on the cognitive test performance of introverts and extraverts // *Applied cognitive psychology*. 1997. Vol. 11(5). P. 445–455.

Future Expectations for Europe. Pan-European Futures Study with Comments by 19 Futurists // *Stiftung für Zukunftsfragen / U. Reinhardt, G. T. Roos (Eds.)*. Darmstadt: Primus Verlag, 2008.

Geiser C. Data analysis with Mplus. N.Y.: Guilford, 2013.

Gentile D. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: a national study // *Psychological science*. 2009. Vol. 20. № 5. P. 594–602.

George M.J., Odgers C.L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age // *Perspectives on psychological science*. 2015. Vol. 10. № 6. P. 832–851.

Gilbert D., Lee-Kelley L., Barton M. Technophobia, gender influences and consumer decision-making for technology-related products // *European Journal of Innovation Management*. 2003. Vol. 6. № 4. P. 253–263.

Gilster P., Gilster P. Digital literacy. N.Y.: Wiley Computer Pub., 1997.

Gollwitzer P.M. Action phases and mind-sets // *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. 1990. Vol. 2. P. 53–92.

González A., Ramírez M.P., Viadel V. Attitudes of the elderly toward information and communications technologies // *Educational Gerontology*. 2012. Vol. 38. № 9. P. 585–594.

Greenfield S. Tomorrow's people: How 21st century technology is changing the way we think and feel. L.: Penguin, 2003.

Greenfield P., Yan Z. Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42. № 3. P. 391–394.

Grieve R., Indian M., Witteveen K., Tolan G.A., Marrington J. Face-to-face or Facebook: Can social connectedness be derived online? // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. № 3. P. 604–609.

Griffin P., Belyaeva A., Soldatova G. Socio-historical concepts applied to observations of computer use // *European Journal of Psychology of Education*. 1992. Vol. 7. № 4. P. 269–286.

Griffiths M. Internet addiction-time to be taken seriously? // *Addiction research*. 2000. Vol. 8. № 5. P. 413–418.

Griffiths M. A «components» model of addiction within a biopsychosocial framework // *Journal of Substance Use*. 2005. Vol. 10. № 4. P. 191–197.

Griffiths M.D. The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2010. Vol. 8. № 1. P. 119–125.

Guo J., Chen L., Wang X., Liu Y., Chui Ch.H.K., He H., Qu Zh., Tian D. The Relationship Between Internet Addiction and Depression Among Migrant Children and Left-Behind Children in China // *Cyberpsychology, behavior, and social networking*. 2012. Vol. 15(11). P. 585–590 [Электронный ресурс] // URL: <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0261>

Ha J.G., Page T., Thorsteinsson G. A Study on Technophobia and Mobile Device Design // *International Journal of Contents*. 2011. Vol. 7. № 2. P. 17–25.

Hammet F. Virtual reality. N.Y.: Palgrave Macmillan, 1993.

Hampton K., Rainie L., Lu W., Shin I., Purcell K. Psychological stress and social media use. Washington, DC: Pew Research Center, 2015. URL: <http://www.pewinternet.org/2015/01/15/psychological-stress-and-social-media-use-2>

Hasebrink U., Görzig A., Haddon L., Kalmus Vol., Livingstone S. Patterns of risk and safety online: in-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9- to 16-year-olds and their parents in 25 European countries [Электронный ресурс]. L.: EU Kids Online network, 2011. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/39356/>

Heim M. The metaphysics of virtual reality. Oxford: Oxford University Press on Demand, 1994.

Hemphill S.A., Kotevski A., Tollit M. Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students // *Journal of Adolescent Health*. 2012. Vol. 51. № 1. P. 59–65.

Henson R.K. Effect-size measures and meta-analytic thinking in counseling psychology research // *The Counseling Psychologist*. 2006. Vol. 34. № 5. P. 601–629.

Hinduja S., Patchin J.W. Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization // *Deviant Behavior*. 2008. Vol. 29. № 2. P. 129–156.

Holbrook M.B., Hirschman E.C. The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun // *Journal of consumer research*. 1982. Vol. 9. № 2. P. 132–140.

How technology changes everything (and nothing) in psychology: 2008 annual report of the APA Policy and Planning Board // *American Psychologist*. 2009. Vol. 64. Iss. 5. P. 454–463.

Howe N., Strauss B. *Thirteenth Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail*. N.Y.: Vintage Books, 1993.

Howe N., Strauss W. *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. N.Y.: William Morrow & Company, 1991.

Huffaker D.A., Calvert S.L. Gender, identity, and language use in teenage blogs // *Journal of Computer Mediated Communication*. 2005. Vol. 10. № 2 [Электронный ресурс] / URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00238.x/full>

Iiomäki L., Kantosalo A., Lakkala M. What is digital competence? Brussels: EUN Partnership AISBL, 2011.

Individuals using the Internet [Электронный ресурс] / URL: <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS>

Jackson L.A., Witt E.A., Games A.I., Fitzgerald H.E., von Eye A., Zhao Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28 P. 370–376.

Johnson G.M. Internet use and cognitive development: A theoretical framework // *E-Learning*. 2006. Vol. 4. P. 565–573.

Johnson G.M. Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem // *Journal of Educational Technology & Society*. 2010. Vol. 13. № 1. P. 176–185.

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

Johnson L., Adams Becker S., Estrada Vol., Freeman A., Kampsylis P., Vuorikari R., Punie Y. *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium, 2014 [Электронный ресурс] / URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eurscientific-and-technical-research-reports/horizon-report-europe-2014-schools-edition>

Joiner R., Gavin J., Brosnan M., Cromby J., Gregor H. Gender, internet experience, internet identification and internet anxiety: a ten year follow-up //

Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2012. Vol. 15 (7). P. 370–372.

Joinson A. Causes and implications of disinhibited behavior on the internet // *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications* / J. Gackenbach (Ed.). San Diego (CA): Academic Press, 1998. P. 43–60.

Jones L.M., Mitchell K.J., Finkelhor D. Trends in youth internet victimization: Findings from three youth internet safety surveys 2000–2010 // *Journal of adolescent Health*. 2012. Vol. 50. № 2. P. 179–186.

Jordán-Conde Z., Mennecke B., Townsend A. Late adolescent identity definition and intimate disclosure on Facebook // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 33. P. 356–366.

Jung Y., Jung Y., Peng W., Moran M., Jin S.-A.-A. Low-income minority seniors' enrollment in a cybercafé: psychological barriers to crossing the digital divide // *Educational Gerontology*. 2010. Vol. 36. № 3. P. 193–212.

Kasperson J.X., Kasperson R.E., Pidgeon N., Slovic P. The social amplification of risk: assessing fifteen years of research and theory // *The social amplification of risk* / N. Pidgeon, R.E. Kasperson, P. Slovic (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 13–46.

Kawashima R. *Train your brain more: 60 days to a better brain*. N.Y.: Penguin, 2008.

Keith S., Martin M.E. Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world // *Reclaiming children and youth*. 2005. Vol. 13. № 4. P. 224–228.

King A.L.S., Valença A.M., Silva A.C.O., Baczyns T. Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29. № 1. P. 140–144.

King D., Delfabbro P., Griffiths M. The psychological study of video game players: Methodological challenges and practical advice // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2009. Vol. 7. № 4. P. 555–562.

Koutropoulos A. Digital natives: Ten years after // *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 2011. Vol. 7. № 4. P. 525–538.

Kovess-Masfety Vol., Keyes K., Hamilton A., Hanson G., Bitfoi A., Golitz D., Koç C., Kuijpers R., Lesinskiene S., Mihova Z., Otten R., Fermanian C., Pez O. Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? // *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2016. Vol. 51. № 3. P. 349–357.

Kowalski R.M., Limber S.P. Electronic bullying among middle school students // *Journal of adolescent health*. 2007. Vol. 41. № 6. P. S22–S30.

Lampel J., Bhalla A. The role of status seeking in online communities: Giving the gift of experience // *Journal of Computer Mediated Communication*. 2007. Vol. 12. № 2. P. 434–455.

Larkin M., Wood R.T.A., Griffiths M.D. Towards addiction as relationship // *Addiction Research and Theory*. 2006. Vol. 14 (3). P. 207–215.

Last Call For Datatopia — Boarding Now! Four Future Scenarios On The Role of Information and Technology in Society, Business and Personal Life, 2030. Gartner, Inc, 2014 [Электронный ресурс] / URL: http://www.gartner.com/imagesrv/summits/docs/emea/business-intelligence/Gartner_LastCallForDatatopia.pdf

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, coping and appraisal. N.Y.: Springer Press, 1984.

Lee F.J., Taatgen N.A. Multi-tasking as Skill Acquisition // Proceedings of the twenty-fourth annual conference of the cognitive science society. 2002. Vol. 24. P. 572–577.

Lee S. Analyzing negative SNS behaviors of elementary and middle school students in Korea // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 43. P. 15–27.

Li Q. New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools // Computers in human behavior. 2007. Vol. 23. № 4. P. 1777–1791.

Limayem M., Hirt S.G. Force of habit and information systems usage: Theory and initial validation // Journal of the Association for Information Systems. 2003. Vol. 4. № 1. P. 65–97.

Livingstone S. Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy // ZER: Journal of Communication Studies. 2013. Vol. 18. № 35. P. 13–28.

Livingstone S., Haddon L. EU Kids Online. Findings, methods, recommendations. 2014 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>

Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Olafsson K. Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries. L.: EU Kids Online Network, 2011.

Livingstone S., Haddon L., Vincent J., Mascheroni G., Ólafsson K. Net children go mobile: The UK report. London: LSE, 2014.

Livingstone S.M., Haddon L., Görzig A. (ed.). Children, risk and safety on the internet. Bristol: Policy Press, 2012.

Livingstone S., Helsper E.J. Parental mediation of children's internet use // Journal of Broadcasting & Electronic Media. 2008. Vol. 52. № 4. P. 581–599.

Livingstone S., Smith P.K. Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2014. Vol. 55. № 6. P. 635–654.

Lui K.F.H., Wong A.C.N. Does media multitasking always hurt? A positive correlation between multitasking and multisensory integration // Psychonomic bulletin & review. 2012. Vol. 19. № 4. P. 647–653.

Manago A. Identity development in a digital age: The case of social networking sites // The Oxford handbook of identity development. N.Y.: Oxford Press. 2015. P. 508–524.

Marriage K., Cummins R.A. Subjective quality of life and self-esteem in children: The role of primary and secondary control in coping with everyday stress // Social Indicators Research. 2004. Vol. 66. P. 107–122.

Martin A., Madigan D. (ed.). Digital literacies for learning. L.: Facet Publishing, 2006.

McCarthy J. Basic Questions // Retrieved from Stanford University. 2007a [Электронный ресурс] / URL: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html>.

McCarthy J. From here to human-level AI // Artificial Intelligence. 2007b. Vol. 171. № 18. P. 1174–1182.

McKenna K.Y.A., Bargh J.A. Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology // Personality and social psychology review. 2000. Vol. 4. № 1. P. 57–75.

Mehdizadeh S. Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook // Cyberpsychology, behavior, and social networking. 2010. Vol. 13. № 4. P. 357–364.

Mesch G.S. Parental mediation, online activities, and cyberbullying // CyberPsychology & Behavior. 2009. Vol. 12. № 4. P. 387–393.

Mills K.L. Possible effects of internet use on cognitive development in adolescence // Media and Communication. 2016. Vol. 4. № 3. P. 4–12.

Minear M., Brasher F., McCurdy M., Lewis J., Younggren A. Working memory, fluid intelligence, and impulsiveness in heavy media multitaskers // Psychonomic bulletin & review. 2013. Vol. 20. № 6. P. 1274–1281.

Moisala M., Salmela V., Hietajärvi L., Salo E., Carlson S., Salonen O., Lonkka K., Hakkarainen K., Salmela-Aroghi K., Alhoacj K., Alho K. Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults // NeuroImage. 2016. Vol. 134. P. 113–121.

Moreno M.A., Kelleher E., Pumper M. Feeling bad on Facebook: Depression disclosures by college students on a social networking site // Depression and anxiety. 2011. Vol. 28. № 6. P. 447–455.

Mossberger K., Tolbert C.J., McNeal R.S. Digital citizenship: The Internet, society, and participation. Cambridge (MA): MIT Press, 2007.

Näsi M., Koivusilta L. Internet and everyday life: The perceived implications of internet use on memory and ability to concentrate // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2013. Vol. 16. № 2. P. 88–93.

Nikken P., Schols M. How and why parents guide the media use of young children // Journal of Child and Family Studies, 2015. Vol. 24. P. 5–8.

Nistor N., Göğüş A., Lerche T. Educational technology acceptance across national and professional cultures: a European study // Educational Technology Research and Development. 2013. Vol. 61. № 4. P. 733–749.

OECD. PISA 2012 Results in Focus. [Электронный ресурс] / URL: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

Oberauer K., Kliegl R. Simultaneous cognitive operations in working memory after dual-task practice // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2004. Vol. 30(4) P. 689–707.

Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2009. Vol. 106. № 37. P. 15583–15587.

Osiceanu M.E. Psychological Implications of Modern Technologies: «Technofobia» versus «Technophilia» // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 180. P. 1137–1144.

Owens E.W., Behun R.J., Manning J.C., Reid R.C. The impact of Internet pornography on adolescents: A review of the research // *Sexual Addiction & Compulsivity*. 2012. Vol. 19. № 1–2. P. 99–122.

Page R., Harper R., Frobenius M. From small stories to networked narrative: The evolution of personal narratives in Facebook status updates // *Narrative Inquiry*. 2013. Vol. 23. № 1. P. 192–213.

Pantzar M. Domestication of everyday life technology: dynamic views on the social histories of artifacts // *Design Issues*. 1997. Vol. 13. № 3. P. 52–65.

Park S., Na E.Y., Kim E. The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying // *Children and youth services review*. 2014. Vol. 42. P. 74–81.

Peek H. The selfie in the digital age: From social media to sexting // *Psychiatric Times*. 2014. Vol. 31. № 12. P. 28G–28G.

Pells K., Portela M.J.O., Revollo P.E. Experiences of Peer Bullying among Adolescents and Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. Innocenti Discussion Paper 2016-03. Florence: UNICEF Office of Research, 2016 / URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IDP_2016_03.pdf

Pinch T.J., Bijker W.E. The social construction of facts and artifacts: Or how the sociology of // *The Social Constructions of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. 1987. Vol. 17. P. 1–6.

Premsky M. Digital natives, digital immigrants part 1 // *On the horizon*. 2001. Vol. 9. № 5. P. 1–6.

Presno C. Taking the byte out of Internet anxiety: instructional techniques that reduce computer/Internet anxiety in the classroom // *Journal of educational computing research*. 1998. Vol. 18. № 2. P. 147–161.

Protecting children against harmful content. Council of Europe, 2009 [Электронный ресурс] // Council of Europe 2009 / URL: <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=5779>

Ramaswamy Vol., Ozcan K. The co-creation paradigm. Stanford (CA): Stanford University Press, 2014.

Renn O. A model for an analytic deliberative process in risk management // *Environmental Science & Technology*. 1999. Vol. 33. № 18. P. 3049–3055.

Report of Expert Panel for DCMS «Identifying the Routes by which Children View Pornography Online: Implications for Future Policy-makers Seeking to Limit Viewing», Submitted on 12th November 2015. [Электронный ресурс] / URL: http://eprints.mdx.ac.uk/18878/1/Report_of_DCMS_Expert_Panel_Autumn_2015_FINAL_.pdf

Rican P. Family values may be responsible for bullying // *Studia psychologica*. 1995. Vol. 37. № 1. P. 31–36.

Rideout V. VJR Consulting Inc. The Common Sense Census: Media use by tweens and teens / S. Pai (Ed.). USA: Common Sense Media, 2015.

Rideout V.J., Foehr U.G., Roberts D.F. Generation M: Media in the Lives of 8-to 18-Year-Olds. Washington (DC): Henry J. Kaiser Family Foundation, 2010.

Rogers E.M. The diffusion of innovation 5th edition. N.Y.: Simon and Schuster, 2003.

Roland E., Idsøe T. Aggression and bullying // *Aggressive behavior*. 2001. Vol. 27. № 6. P. 446–462.

Rosen L.D., Lim A.F., Felt J., Carrier L.M., Cheever N.A., Lara-Ruiz J.M. Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits // *Computers in human behavior*. 2014. Vol. 35. P. 364–375.

Rosen L.D., Maguire P. Myths and realities of computerphobia: A meta-analysis // *Anxiety Research*. 1990. Vol. 3. № 3. P. 175–191.

Rosen L.D., Sears D.C., Weil M.M. Treating technophobia: A longitudinal evaluation of the computerphobia reduction program // *Computers in human behavior*. 1993. Vol. 9. № 1. P. 27–50.

Rosen L.D., Cheever N.A., Carrier L.M. The impact of parental attachment style, limit setting, and monitoring on teen MySpace behavior // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008. Vol. 29. P. 459–471.

Salimkhan G., Manago A.M., Greenfield P.M. The construction of the virtual self on MySpace // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2010. Vol. 4. № 1 [Электронный ресурс] / URL: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4231/3275>

Sampasa-Kanyinga H., Roumeliotis P., Xu H. Associations between Cyberbullying and School Bullying Victimization and Suicidal Ideation, Plans and Attempts among Canadian Schoolchildren [Электронный ресурс] // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9(7). P. e102145 / URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102145>

Sandseter E.B.H., Kennair L.E.O. Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences // *Evolutionary psychology*. 2011. Vol. 9. № 2. P. 237–252.

Scheier M.F., Carver C.S. Goals and confidence as self-regulatory elements underlying health and illness behavior // *The self-regulation of health and illness behavior* / L.D. Cameron, H. Leventhal (Eds). L.: Routledge, 2003. P. 17–41.

Schimmenti A., Caretti Vol. Psychic retreats or psychic pits?: Unbearable states of mind and technological addiction // *Psychoanalytic Psychology*. 2010. Vol. 27. № 2. P. 115–132.

Schmaltz D.L., Colistra C.M., Evans K.E. Social media sites as a means of coping with a threatened social identity // *Leisure Sciences*. 2015. Vol. 37(1). P. 20–38.

Schouten A.P. Adolescents' online self-disclosure and self-presentation. Amsterdam: The Amsterdam School of Communications Research, 2007 [Электронный ресурс] / URL: https://pure.uva.nl/ws/files/4172050/143769_schouten.pdf

Schweizer T., Kan K., Hung Y., Tam F., Naglie G., Graham S. Brain activity during driving with distraction: an immersive fMRI study [Электронный ресурс] // *Frontiers in human neuroscience*. 2013 / URL: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00053>

Scott M. Kids Can't Use Computers... And This is Why It Should Worry You // *Coding 2 Learn*. 29 July 2013 / URL: <http://www.coding2learn.org/blog/2013/07/29/kids-cant-use-computers/>

Shapiro L.A.S., Margolin G. Growing up wired: Social networking sites and adolescent psychosocial development // *Clinical child and family psychology review*. 2014. Vol. 17. № 1. P. 1–18.

Sherman L.E., Michikyan M., Greenfield P.M. The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2013. Vol. 7. № 2 [Электронный ресурс] / URL: http://www.cdmc.ucla.edu/PG_Media_biblio_files/Sherman%20et%20al.pdf

Shetgiri R. Bullying and victimization among children // *Advances in pediatrics*. 2013. Vol. 60. № 1. P. 33–51.

Shin W., Kang H. Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 54. P. 114–123.

Shin W., Lwin M.O. How does «talking about the Internet with others» affect teenagers' experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers // *New media & society*. 2017. Vol. 19. № 7. P. 1109–1126.

Silverstone R. Domesticating domestication: reflections on the life of a concept // *Domestication of Media and Technology* / T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, K.J. Ward (Eds.). Maidenhead (UK): Open University Press, 2006. P. 229–248.

Small G., Vorgan G. Meet your iBrain // *Scientific American Mind*. 2008. Vol. 19. № 5. P. 42–49.

Smith A. U.S. views of technology and the future. science in the next 50 years // *Pew research center*. April, 2014 [Электронный ресурс] / URL: <http://www.pewinternet.org/2014/04/17/us-views-of-technology-and-the-future/>

Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S, Russell S, Tippett N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils // *Journal of child psychology and psychiatry*. 2008. Vol. 49. № 4. P. 376–385.

Sniehotta F.F. Towards a theory of intentional behaviour change: Plans, planning, and self-regulation // *British journal of health psychology*. 2009. Vol. 14. № 2. P. 261–273.

Soldatova G., Rasskazova E., Zotova E., Lebesheva M., Geer M., Roggendorf P. Russian kids online: key findings of the eu kids online ii survey in russia // *Foundation for Internet Development*, 2014 [Электронный ресурс] / URL: Available at <http://eprints.lse.ac.uk/60575/>

Soldatova G., Zotova E. EU kids online: National perspectives: Russia // *EU Kids Online: National perspectives*, Oslo, October 2012. Oslo: Policy Press, 2012. P. 55–56.

Soldatova G., Zotova E. Coping with online risks: The experience of Russian schoolchildren // *Journal of Children and Media*. 2013. Vol. 7. № 1. P. 44–59.

Sørensen K.H. Domestication: the enactment of technology // *Domestication of Media and Technology* / T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, K.J. Ward (Eds.). Maidenhead (UK): Open University Press, 2006. P. 40–61.

Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips // *Science*. 2011. Vol. 333. № 6043. P. 776–778.

Srivastava L. Mobile phones and the evolution of social behaviour // *Behaviour & Information Technology*. 2005. Vol. 24. № 2. P. 111–129.

Strauss W., Howe N. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. N.Y.: Harper, 1991.

Subrahmanyam K., Smahel D. Digital youth: The role of media in development. N.Y.: Springer Science & Business Media, 2011.

Sutton S. Transtheoretical model applied to smoking cessation // *Understanding and Changing Health Behaviour: From Health Beliefs to Self-Regulation* / C. Abraham, P. Norman, M.E. Conner (Eds.). Amsterdam: Harwood, 2000. P. 207–225.

Symons K., Ponnet K., Emmery K., Walrave M., Heirman W. Parental Knowledge of Adolescents' Online Content and Contact Risks // *Journal of youth and adolescence*. 2017. Vol. 46. № 2. P. 401–416.

Tarpley T. Children, the Internet, and other new technologies // *Singer D., Singer J.* (Eds.). *Handbook of Children and the Media*. Thousands Oaks (CA): Sage Publications, 2001. P. 547–556.

Teppers E., Luyckx K., Klimstra T.A., Goossens L. Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect // *Journal of adolescence*. 2014. Vol. 37. № 5. P. 691–699.

The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization, 1992. Vol. 1.

Thorpe S.J., Brosnan M.J. Does computer anxiety reach levels which conform to DSM IV criteria for specific phobia? // *Computers in Human Behavior*. 2007. Vol. 23. № 3. P. 1258–1272.

Tsitsika A.K., Tzavela E.C., Janikian M., Ólafsson K., Iordache A., Schoenmakers T. M. Online social networking in adolescence: Patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning // *Journal of Adolescent Health*. 2014. Vol. 55. № 1. P. 141–147.

Turel O., Serenko A., Giles P. Integrating technology addiction and use: An empirical investigation of online auction users // *Mis Quarterly*. 2011. Vol. 35. № 4. P. 1043–1062.

Turkle Sh. *Life on the screen: identity in the age of the Internet*. N.Y.: Simon & Schuster, 1995.

Uncapher M.R., Thieu M.K., Wagner A.D. Media multitasking and memory: Differences in working memory and long-term memory // *Psychonomic bulletin & review*. 2016. Vol. 23. № 2. P. 483–490.

Valenzuela S., Park N., Kee K.F. Is there social capital in a social network site?: Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation // *Journal of Computer Mediated Communication*. 2009. Vol. 14. № 4. P. 875–901.

Valkenburg P.M., Peter J. Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks // *Journal of adolescent health*. 2011. Vol. 48. № 2. P. 121–127.

Valkenburg P.M., Schouten A.P., Peter J. Adolescents' identity experiments on the Internet // *New media & society*. 2005. Vol. 7. № 3. P. 383–402.

Van der Heijden H. User acceptance of hedonic information systems // *MIS quarterly*. 2004. Vol. 28. № 4. P. 695–704.

Vandebosch H., Van Cleemput K. Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters // *CyberPsychology & Behavior*. 2008. Vol. 11. № 4. P. 499–503.

VanDeventer S.S., White J.A. Expert behavior in children's video game play // *Simulation & Gaming*. 2002. Vol. 33. № 1. P. 28–48.

Venkatesh V., Morris M.G., Davis G.B., Davis F.D. User acceptance of information technology: Toward a unified view // *MIS quarterly*. 2003. Vol. 27. № 3. P. 425–478.

Verleye K. The co-creation experience from the customer perspective: its measurement and determinants // *Journal of Service Management*. 2015. Vol. 26. № 2. P. 321–342.

Visser S.N., Danielson M.L., Bitsko R.H., Perou R., Blumberg S.J. Trends in the parent-report of health care provider-diagnosed and medicated attention-deficit/hyperactivity disorder: United States, 2003–2011 // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2014. Vol. 53. P. 34–46.

Wang H.Y., Wang S.H. User acceptance of mobile internet based on the unified theory of acceptance and use of technology: Investigating the

determinants and gender differences // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2010. Vol. 38. № 3. P. 415–426.

Wängqvist M., Frisén A. Who am I online? Understanding the meaning of online contexts for identity development // *Adolescent Research Review*. 2016. Vol. 1. № 2. P. 139–151.

Ward A.F. Supernormal: How the Internet is changing our memories and our minds // *Psychological Inquiry*. 2013. Vol. 24. № 4. P. 341–348.

Webb T.L., Sheeran P. Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence // *Psychological bulletin*. 2006. Vol. 132. № 2. P. 249–268.

Wegner D.M. *Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind* // *Theories of group behavior*. N.Y.: Springer, 1987. P. 185–208.

Weigel M., Heikkinen K. *Developing minds with digital media: Habits of mind in the YouTube era*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 2007.

Weil M.M., Rosen L.D. A study of technological sophistication and technophobia in university students from 23 countries // *Computers in human behavior*. 1995. Vol. 11. № 1. P. 95–133.

Widyanto L., Griffiths M., Brunsten V. A psychometric comparison of the Internet Addiction Test, the Internet-Related Problem Scale and self-diagnosis // *Cyberpsychology, behavior and social networking*. 2011. Vol. 14, iss. 3. P. 141–149.

Widyanto L., Griffiths M., Brunsten V., McMurrin M. The psychometric properties of the Internet Related Problem Scale: a pilot study // *International Journal of Mental Health Addiction*. 2008. Vol. 6. P. 205–213.

Wilmer H.H., Sherman L.E., Chein J.M. Smartphones and Cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8 (605). P. 1–16.

Wilson R.E., Gosling S.D., Graham L.T. A review of Facebook research in the social sciences // *Perspectives on psychological science*. 2012. Vol. 7. № 3. P. 203–220.

Wrosch C., Scheier M.F., Carver Sh.S., Schulz R. The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial // *Self and Identity*. 2003. Vol. 2. № 1. P. 1–20.

Wu Y.J., Outley O., Matarrita-Cascante D., Murphrey T.P. A systematic review of recent research on adolescent social connectedness and mental health with internet technology use // *Adolescent Research Review*. 2016. Vol. 1. № 2. P. 153–162.

Yang C., Brown B.B. Motives for using Facebook, patterns of Facebook activities, and late adolescents' social adjustment to college // *Journal of youth and adolescence*. 2013. Vol. 42. № 3. P. 403–416.

Yang X., Zhu L. Predictors of media multitasking in Chinese adolescents // *International Journal of Psychology*. 2016. Vol. 51. № 6. P. 430–438.

Ybarra M.L., Mitchell K. Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics // *Journal of Adolescence*. 2004. Vol. 27. P. 319–336.

Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // *Cyberpsychology & behavior*. 1998. Vol. 1. № 3. P. 237–244.

Zakour A.B. Information technology acceptance across cultures // *Law W.K. (Ed.). Information Resources Management: Global Challenges*. Hershey (PA): Idea, 2007. P. 25–53.

Zamarro G., Hitt C., Mendez I. When Students Don't Care: Reexamining International Differences in Achievement and Non-cognitive Skills [Электронный ресурс] // *Working Paper Series*. Oktober, 2016 / URL: <http://www.uaedreform.org/downloads/2016/10/when-students-dont-care-reexamining-international-differences-in-achievement-and-non-cognitive-skills.pdf>

Zywica J., Danowski J. The faces of Facebookers: Investigating social enhancement and social compensation hypotheses; predicting Facebook™ and offline popularity from sociability and self-esteem, and mapping the meanings of popularity with semantic networks // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2008. Vol. 14. № 1. P. 1–34.

Солдатова Галина Уртанбековна — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Лауреат Премия правительства РФ в области образования (2010 г.). Автор свыше 300 работ в области психологии межэтнических отношений, психологии межкультурных коммуникаций, психологии идентичности, конфликта и межэтнической напряженности, психологии миграций, психологии ксенофобии, психология толерантности, психологии переговоров, исследования социально-психологических аспектов влияния интернета на развитие личности и общества.

Рассказова Елена Игоревна — кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ. Сфера научных интересов: психология саморегуляции, позитивная психология, психосоматика, психология здоровья, математические методы в психологии.

Нестик Тимофей Александрович — доктор психологических наук, кандидат философских наук, и.о. заведующего лабораторией социальной и экономической психологии Института Психологии РАН, ведущий научный сотрудник, кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Профессор РАН. Член Международной ассоциации прикладной психологии (IAAP), Международной ассоциации фасилитаторов (IAF). Сфера научных интересов: социальная психология времени, групповая рефлексивность и когнитивные процессы в малых группах, психологические аспекты социального капитала и формирования доверия в организациях, психология коллективного творчества и управления знаниями в организации, психология социального прогнозирования, психология глобальных рисков.

Научное издание

Солдатова Галина Уртанбековна

Рассказова Елена Игоревна

Нестик Тимофей Александрович

**ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ РОССИИ:
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И БЕЗОПАСНОСТЬ**

Редактор *Е.Г. Лунякова*

Корректор *А.П. Мартынова*

Верстка *В.Н. Кокорев*

Директор издательства *Д.А. Леонтьев*

Издательство «Смысл» (ООО НПФ «Смысл»)

Тел./факс 8 499 189-95-88

e-mail: info@smysl.ru

<http://www.smysl.ru>

Подписано в печать 25.10.2017. Формат 60×90/16

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 23,5. Тираж 300 экз. Заказ