

# Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков

Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова  
МГУ имени М.В. Ломоносова Москва, Россия

Поступила 10 февраля 2017/ Принята к публикации: 17 февраля 2017

## Motivation in the structure of the digital competence of Russian adolescents

Galina U. Soldatova\*, Elena I. Rasskazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

\* Corresponding author E-mail: soldatova.galina@gmail.com

Received February 10, 2017 / Accepted for publication: February 17, 2017

В современном мире, где интернет становится пространством, опосредствующим социализацию детей, цифровая компетентность подростков перестает быть отдельным свойством или достижением, а превращается в условие и основу многих видов деятельности. Всероссийское исследование цифровой компетентности (ЦК) указывает на дисбаланс в структуре мотивации к повышению ЦК. Несмотря на то, что каждые четыре подростка из пяти декларируют готовность к ее развитию, их мотивация в отношении специфических целей и задач, связанных с повышением цифровой компетентности крайне низка, и не превышает 20% от максимально возможного уровня.

В нашей работе предполагается, что дисбаланс вызван разным содержанием общей и специфической мотивации: общая мотивация характеризует понимание в целом важности продвижения в цифровой грамотности и декларируемую готовность ее повышать, а специфическая – особенности постановки конкретных целей. На основе применения методики индекса цифровой компетентности на выборке из 1203 подростков 12–17 лет и 1208 родителей подростков того же возраста исследуется соотношение общей и специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности и их связь с пользовательской активностью, уверенностью, эмоциями, образом Я в интернете и особенностями его освоения. Показано, что высокий уровень цифровой компетентности и чрезмерная уверенность в себе как пользователи сопряжены с меньшим желанием ее развивать. Более высокий уровень общей и специфической мотивации связан с участием учителей и родителей в освоении подростком интернета. При этом крайне низкая уверенность в себе и решение родителями онлайн проблем за ребенка сопряжены с пассивной мотивацией, желанием осваивать интернет стихийно, с помощью других людей. Как общая, так и специфическая мотивация выше при получении позитивных переживаний в интернете, однако некоторая доля негативных эмоций также важна. Специфическая мотивация дополнительно связана с опытом столкновения с распространением и использованием личной информации о подростке во вред ему, а также с позитивным образом себя и выбором просоциальных ролей онлайн. Обсуждаются возможные способы формирования активной мотивации улучшения цифровой компетентности и профилактики чрезмерной уверенности в себе подростков.

**Ключевые слова:** цифровая компетентность, мотивация, российские подростки, эмоции, образ Я в интернете, онлайн-риски.

In contemporary world, the digital competence of adolescents is not a separate property or capacity any longer, becoming the prerequisite and basis for many types of activities, and the Internet has become a space mediating socialization of children. Russian population study indicated that there is a «gap» in the structure of motivation to improve digital competence: although every four teenagers from five ones declare preparedness for its development, their motivation in relation to specific goals and objectives is extremely low and does not exceed 20 per cent of the maximum possible level. The paper assumes that the «gap» is caused by different contents of general and specific motivation: general motivation describes great awareness of the importance and the declared preparedness, while specific motivation refers to the setting of specific goals. Applying the Digital Competence Index (DCI) in the samples of adolescents 12–17 years old (N=1203) and of parents of adolescents of the same age (N=1208) the relationship between general and specific motivation to improve digital competences and their links to the user's activity, confidence, emotions, self-image on the Internet and its familiarization are considered. A high level of digital competence and excessive self-confidence in the user's skills are associated with a less general motivation. A higher level of general and specific motivation is related to the participation of teachers and parents in the development of adolescent skills in the Internet. This extremely low self-confidence and the solution of any online problems by parents are associated with passive motivation, e.g. the desire to explore the Internet spontaneously through other people. Possible methods of developing active motivation to improve digital competence and the prevention of excessive confidence in adolescents are discussed.

**Keywords:** digital competence, motivation, Russian adolescents, emotions in the Internet, self-image in the Internet, risks online.

**Ц**ифровая компетентность (ЦК) подростков сегодня – не отдельное свойство или достижение, а условие и основа многих видов деятельности, в том числе успешности в учебе, не сводимой исключительно к информатике. Формирование цифровой грамотности или цифровой компетентности в информационном обществе – одна из важнейших задач образования (Асмолов, Семенов, Уваров, 2010; Лау, 2006; Медиа- и информационная грамотность ..., 2013; Структура ИКТ-компетентности ..., 2011). Психологические исследования подростков онлайн, в том числе рисков, с которыми они сталкиваются, переживаний и взаимодействия с окружающими (Livingstone, Haddon, 2009; Soldatova et al., 2013) указывают на то, что интернет сегодня является скорее простран-

ством социализации и развития ребенка и подростка, нежели отдельной сферой его жизни (Солдатова и др., 2013). Исследуя взаимодействие ребенка с интернетом через призму культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, мы рассматриваем интернет как культурное орудие, способствующее порождению не только новых значений, смыслов, феноменов, но и новых форм деятельности, новых культурных и жизненных практик детей и подростков в современном мире. В свете этого особенно актуальным становится рассмотрение цифровой компетентности в качестве компонента социальной компетентности, включающего не только знания и навыки, но и такие аспекты, как социальные роли и правила, ответственность, мотивация (Ilomäki, Lakkala, Kantosalo, 2011; Mossberger, Tolbert, McNeal, 2008).

Данная работа продолжает цикл исследований цифровой компетентности российских подростков в соответствии с моделью, выделяющей в структуре ЦК компоненты знаний, навыков, мотивации и ответственности, которые реализуются в разных сферах – в работе

Мы рассматриваем интернет как культурное орудие, способствующее порождению не только новых значений, смыслов, феноменов, но и новых форм деятельности, новых культурных и жизненных практик детей и подростков в современном мире

с контентом, в коммуникации, техносфере и сфере потребления (Солдатова и др., 2013). На наш взгляд, компонент «мотивация» в этой структуре приобретает особое значение в связи с общепризнанным тезисом о том, что развитие сферы инфокоммуникационных технологий в несколько раз опережает темпы разви-

тия всех остальных отраслей экономики (Никитенкова, 2012). В быстро меняющемся цифровом мире важно постоянно совершенствоваться, чтобы соответствовать стремительным изменениям. Мотивация становится тем фактором, который стимулирует повышение собственного уровня ЦК. Мотивационный компонент цифровой компетентности выступает в роли системообразующего, характеризуя не столько ее актуальное состояние, сколько прогноз развития в долгосрочной перспективе.

Результаты наших эмпирических исследований показали неоднородность мотивационного компонента в структуре ЦК (Солдатова и др., 2013). Говоря о структуре самой мотивации к повышению ЦК, мы выделяем общую мотивацию, определяющую направленность на деятельность, в целом связанную с возможностью использования интернета, и специфическую мотивацию, определяющую направленность на деятельность, связанную с кругом конкретных, специальных задач, возникающих в процессе активного использования интернета. Каждый второй подросток утверждает, что хотел бы улучшить свою цифровую компетентность самостоятельно или при помощи обучающих программ, причем, выбор обучающих программ – очень частый вариант. Менее чем один из десяти ребят считает, что ЦК не нужна в жизни. В то же время, во всех группах с разными типами общей мотивации, уровень специфической мотивации остается крайне низким, не превышая 20% от максимально возможного (рис. 1). В чем причина такого расхождения между общей, «декларируемой» подростками готовностью развивать ЦК и нежеланием осваивать определенные области, знания и умения, когда вопросы формулируются более конкретно? Один из возможных ответов на этот вопрос мы уже рассматривали в общем виде: по каким-то причинам общее побуждение не «транслируется» на конкретные цели и действия, создавая дефицит на уровне намерений и планов и оставаясь «знаемым», но не регулирующим и не вдохновляющим на конкретные действия (Солдатова и др., 2013).

Данная работа посвящена исследованию дисбаланса или «разрыва» меж-



**Галина Уртанбековна Солдатова** – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель заведующего кафедрой психологии личности  
E-mail: soldatova.galina@gmail.com



**Елена Игоревна Рассказова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: kmp@psy.msu.ru

ду общей и специфической мотивацией к улучшению цифровой компетентности, а также выявлению социодемографических и психологических факторов, определяющих уровень ЦК.

Следует отметить, что эта проблема хорошо известна в психологии личности. В модели саморегуляции Х. Хекхаузена (Хекхаузен, 2003; Gollwitzer, 1990) движение от мотивации к действиям описывается как своеобразный «Рубикон», требующий перехода. Изучение же «разрыва» между намерением и действием занимает центральное место во многих практических областях исследований (Webb, Sheeran, 2006). В психологии здоровья эта проблема была метко названа проблемой «бутылочного горлышка» (Sniehotta, 2009) – даже научившись хорошо мотивировать человека, специалисты нередко не так многого достигают в изменении его реального поведения.

По нашим данным, в отношении цифровой компетентности российских подростков такого рода проблема обозначена достаточно остро. На рисунке 1 видно, что «трансляция» общего желания перевести цифровую компетентность на язык конкретных намерений у них достаточно слабо выражена.

Основное предположение нашего исследования: дисбаланс или «разрыв» между относительно высокой общей мотивацией к улучшению цифровой компетентности и низким специфическим ее уровнем объясняется их разной природой. Общая мотивация характеризует понимание важности развития в этом направлении и декларируемую готовность это делать, а специфическая – особенности постановки конкретных целей и реализации определенных действий в этом направлении.

На эмпирическом уровне выдвигались следующие гипотезы:

1. Общая мотивация слабо положительно связана со специфической мотивацией. Более высокий уровень пользовательской активности, уверенности в себе как в пользователе и цифровой компетентности связаны со слабо выраженной общей и специфической мотивацией, поскольку в этом случае подростки чаще интерпретируют свои умения как достаточные и не требующие улучшения.

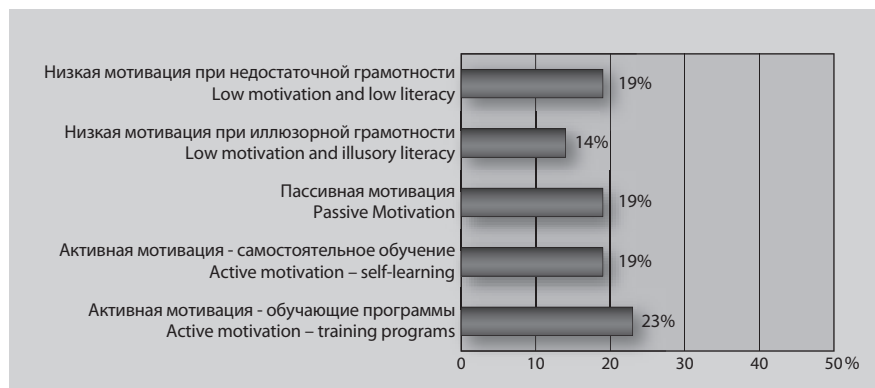


Рисунок 1. Средний уровень специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности (в процентах от максимально возможного) при разных типах общей мотивации

Fig. 1. The average rate of specific motivation of improving digital competence (per cent of the maximum possible) for different types of general motivation

2. Общая мотивация выше, если подросток имеет опыт столкновения с неспецифическим широким кругом онлайн-рисков и позитивными переживаниями в интернете. Специфическая мотивация выше, когда он сталкивается с затрагивающими его 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.

проводился Аналитическим центром Юрия Левады (Левада-Центром) по многоступенчатым стратифицированным репрезентативным выборкам подростков в возрасте 12–17 лет и родителей, имеющих детей 12–17-летнего возраста, проживающих в городах России с населением от 100 тысяч человек и более. Для проведения исследования было отобрано 58 городов из 45 регионов всех 8 федеральных округов России. Выборки подростков и родителей подростков были распределены между отобранными городами пропорционально численности проживающего в них населения.

Дисбаланс или «разрыв» между относительно высокой общей мотивацией к улучшению цифровой компетентности и низким специфическим ее уровнем объясняется их разной природой. Общая мотивация характеризует понимание важности развития в этом направлении и декларируемую готовность это делать, а специфическая – особенности постановки конкретных целей и реализации определенных действий в этом направлении

3. Как общая, так и специфическая мотивация сопряжены с участием взрослых – учителей и родителей в освоении подростком интернета. Участие взрослых обеспечивает подростку возможности социального сравнения и приобретения необходимого опыта социального взаимодействия.

Всего было опрошено 1203 подростка: 300 мальчиков в возрасте 12–14 лет, 296 девочек в возрасте 12–14 лет, 304 юноши в возрасте 15–17 лет, 303 девушки в возрасте 15–17 лет, а также 1209 родителей подростков того же возраста (69% женщин, доминирующий возраст – 35–44 года).

#### Процедура и методы

В работе использовались данные исследования, проводившегося в 2013 году Фондом Развития Интернет и факультетом психологии МГУ имени М.В. Ломоносова при поддержке Google (подробнее Солдатова и др., 2013). Опрос

В соответствии с целью данной работы использовались результаты следующих методик:

1. Специфическая мотивация к повышению цифровой компетентности оценивалась при помощи методики индекса цифровой компетентности,

- представляющей собой опросниковый инструмент, позволяющий оценить уровень знаний (10 пунктов), умений (25 пунктов), мотивации (10 пунктов) и ответственности (11 пунктов) в четырех сферах (работы с контентом, коммуникации, техносфере и потреблении). По результатам апробации (Солдатова и др., 2013) были продемонстрированы достаточные надежность-согласованность, факторная и критериальная валидность (соответствие ответам на тестовые задания) методики.
2. Общая мотивация оценивалась при помощи вопроса: «Хотели бы Вы повысить свою грамотность в инфокоммуникационных технологиях, в частности, повысить эффективность пользования интернетом, и каким образом? Выберите два варианта ответа». В зависимости от ответов<sup>1</sup> респонденты распределялись по пяти группам. В первую группу – с низкой мотивацией и низкой компетентностью вошли те, кто не хотел повышать свою грамотность, поскольку не считал это нужным. Вторая группа – с низкой мотивацией и иллюзией компетентности состояла из тех, кто не хотел повышать свою грамотность, поскольку считал, что и так знает достаточно. В третью группу попали респонденты с пассивной мотивацией<sup>2</sup> – те, кто хотел научиться «по ходу дела» у друзей или родителей/детей, а также через получение информации о новинках в этой области. Четвертая группа состояла из тех, кто хотел бы учиться, но только самостоятельно. Пятая – из тех, кто хотел бы учиться и готов был воспользоваться обучающими программами.
3. Особенности пользовательской активности и уверенность в себе как пользователе оценивались при помощи четырех вопросов: «Как часто ты пользовался интернетом за последние 12 месяцев?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов, «Сколько времени, в среднем, ты проводишь в интернете в будний день?», «Сколько

ко времени, в среднем, ты проводишь в интернете в выходные дни?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 6 баллов и «Насколько уверенным пользователем интернета ты себя считаешь?» с оценкой по шкале Лайкерта от 1 до 4 баллов.

4. Для оценки источников знаний об интернете респондентов спрашивали: «Как Вы научились пользоваться интернетом?». Им предлагалось выбрать все подходящие варианты из списка: «самостоятельно», «в школе – научили учителя», «научили друзья», «научили братья/сестры», «научили мои родители», «на специальных курсах». Кроме того, в бланке были варианты «другое» и «затрудняюсь ответить». Относительно участия родителей дополнительно подростка просили отметить, как именно родители участвуют в его деятельности онлайн и хотел ли бы он, чтобы они участвовали больше или меньше.
5. Столкновение с онлайн-рисками. Оценка опыта столкновения с рисками онлайн проводилась при помощи пункта, разработанного в рамках методологии EU Kids Online (Livingstone, Haddon, 2009) и апробированного в проекте «Дети России онлайн» (Soldatova et al., 2013). Подростков просили выбрать все, с чем они сталкивались за последний год в интернете из списка, включающего 11 рисков (например, «информация, фото или видео с насилием, жестокостью и убийствами и др.»).
6. Для оценки особенностей эмоциональных переживаний в интернете испытуемым предлагали выбрать те чувства и эмоции, которые они чаще всего испытывают в интернете (не более 5 вариантов). Список включал 10 базовых эмоций по К. Изард. Для оценки образа себя в интернете, по сравнению с офлайн образом, подросткам задавался вопрос: «Чем отличается твое представление о себе в виртуальной жизни, по сравнению с реальной жизнью?». Испытуемый мог выбрать все подходящие варианты из следующе-

го списка: «По сравнению с реальной жизнью, в виртуальной жизни я чувствую себя более ... самостоятельным, уважаемым, успешным, агрессивным, уверенным, одиноким, общительным, сильным, безнаказанным», «Ничем не отличается», а также «Другое» и «Затрудняюсь ответить». Наконец, для оценки предпочитаемых ролей в интернете респондентам задавался вопрос: «В интернете ты общаешься с разными людьми. В каких ролях ты обычно выступаешь по отношению к ним?». Варианты ответов<sup>3</sup>: «Творец», «Защитник», «Тролль», «Наставник», «Посредник», «Наблюдатель», «Собеседник», «Актер», «Манипулятор», «Друг».

Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 23.0. Учитывая большой объем выборки, методы проверки нулевой гипотезы дополнялись оценкой величины статистического эффекта (Henson, 2006).

## Результаты

### Общая и специфическая мотивация в структуре цифровой компетентности подростков

Как видно из таблицы 1, 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, можно предположить, что речь идет о феномене, общем для людей разного возраста: о понимании важности обучения, декларируемой готовности к нему в сочетании с отсутствием конкретных целей и несформированностью специфической мотивации.

Общая мотивация связана со всеми компонентами и сферами цифровой компетентности (табл. 1), однако имеют место лишь слабые статистические эффекты. Так, индекс ЦК максимален у подростков с низкой мотивацией на фоне иллюзорной компетентности и активной мотивации с акцентом ис-

<sup>1</sup> Если респонденты выбирали несколько вариантов, их группа определялась по ответу, включающему наиболее «активный» тип мотивации.

<sup>2</sup> Под «пассивной» имелось в виду, что эти способы не требовали специальной организации деятельности и активности.

<sup>3</sup> Каждому варианту в скобках предлагалось объяснение, например, «Актер» (примеряет разные роли).

ключительно на самостоятельном обучении. Минимальна цифровая компетентность не у тех, кто считает ее ненужной, а у тех, кто готов осваивать интернет при помощи других людей, т.е. у подростков с пассивной мотивацией. Этот эффект проявляется в отношении всех сфер и компонентов ЦК, кроме мотивационного компонента. У подростков с активной общей мотивацией уровень специфической мотивации также максимален, а у подростков с иллюзорной компетентностью – минимален.

**Факторы общей мотивации улучшения цифровой компетентности: пользовательская активность, способы освоения интернета, эмоции и образ Я онлайн**

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 больше, чем для подростков 12–14 лет, характерно желание осваивать интернет самостоятельно, и меньше – желание осваивать интернет при помощи обучающих программ. Для мальчиков 12–14 лет больше, чем для испытуемых других групп, характерна пассивная мотивация освоения интернета, а для мальчиков 15–16 лет – низкая мотивация при иллюзорной компетентности. У 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 интернета в выходные дни, а готовность обратиться к обучающим программам – с менее длительным. Также, 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 взаимосвязана общая мотивация и разные источники освоения интернета? Среди подростков, которые признают роль учителей в их обучении онлайн,

**Таблица 1.** 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	Статистический эффект $\eta$
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. \*\* –  $p<0,01$

**Table 1.** Distribution of general motivation types in adolescents and their parents, and their relation to digital competence in adolescents

DC Sphere and Component	Low motivation and lack of competence	Low motivation and illusory competence	Passive Motivation	Active motivation – self-learning	Active motivation – training programs	F-Test	Statistical Effect $\eta$
Adolescents – Total	7.80%	13.60%	14.60%	21.10%	42.90%	-	-
Parents – Total	14.50%	11.10%	17.60%	17.10%	39.80%	-	-
DCI	33.8%	38.7%	30.5%	37.2%	33.0%	8.41**	0.17
Knowledge	45.1%	47.1%	37.5%	47.3%	38.6%	10.04**	0.18
Skills	36.1%	43.4%	32.2%	39.9%	33.7%	10.96**	0.19
Responsibility	35.5%	50.3%	33.6%	42.0%	37.0%	10.81**	0.19
Motivation	18.7%	14.1%	18.5%	19.5%	22.6%	8.83**	0.17
DC in Content Sphere	44.7%	50.2%	42.0%	47.3%	44.9%	5.15**	0.13
DC in Communication Sphere	34.6%	39.5%	33.5%	40.0%	33.3%	6.41**	0.15
DC in Technical Sphere	32.2%	36.8%	29.5%	36.3%	31.6%	4.61**	0.13
DC in Consumption Sphere	19.5%	24.3%	11.3%	20.6%	17.3%	12.37**	0.20

NB \*\* –  $p<0,01$

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 роди-

тели, 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 =

Таблица 2. Особенности деятельности и переживаний подростков онлайн и тип общей мотивации улучшения ЦК: таблица сопряженности

Особенности Деятельности и переживаний онлайн	Группы по типам общей мотивации					$\chi^2$ Пирсона	Статистический эффект $\eta$
	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
Онлайн-риски – сексуальные изображения	28,1%	29,7%	29,3%	32,4%	41,4%	15,76**	0,12
Онлайн-риски – взлом профиля и кража персональных данных	28,1%	38,1%	17,4%	34,4%	26,7%	21,98**	0,14
Онлайн-риски – 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
Эмоции онлайн – гнев	7,9%	1,9%	3,0%	7,9%	5,1%	9,87*	0,09
Эмоции онлайн – 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
Образ Я онлайн – более безнаказанный	5,6%	5,2%	10,8%	5,8%	3,7%	12,14*	0,10
Роль онлайн – «тролль»	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: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

Table 2. Features of adolescent online activities and experiences and type of general motivation improving DC: contingency table

Online Activities and Experiences	Groups by types of general motivation					Pearson's chi-squared test $\chi^2$	Statistical effect $\eta$
	Low motivation and lack of competence	Low motivation and illusory competence	Passive Motivation	Active motivation – self-learning	Active motivation – training programs		
Online Risks – Never Faced Any	27.0%	14.2%	36.5%	22.4%	20.0%	27.58**	0.16
Online Risks – Sex Image	28.1%	29.7%	29.3%	32.4%	41.4%	15.76**	0.12
Online Risks – Profile Hacking and personal data theft	28.1%	38.1%	17.4%	34.4%	26.7%	21.98**	0.14
Online Risks – Malware	29.2%	38.1%	27.5%	41.1%	40.0%	12.32*	0.10
Online Emotions – Interest	69.7%	78.1%	81.4%	84.2%	81.6%	9.93*	0.09
Online Emotions – Anger	7.9%	1.9%	3.0%	7.9%	5.1%	9.87*	0.09
Online Emotions – Excitement	14.6%	20.6%	12.6%	23.7%	21.6%	10.22*	0.10
Online Self-Image – More Aggressive	0.0%	2.6%	6.6%	2.1%	1.6%	15.71**	0.12
Online Self-Image – Unpunished	5.6%	5.2%	10.8%	5.8%	3.7%	12.14*	0.10
Online Role – Cyber Bullying	14.6%	23.2%	10.2%	8.3%	8.0%	31.52**	0.17

NB Here above there are variables to obtain differences on the significance level: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$

0,09). Других различий 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 из-за иллюзорной компетентности не чувствуют никакой помощи со стороны родителей, по сравнению с 54,7% подростков с активной мотивацией к освоению интернета при помощи обучающих программ ( $\chi^2=41,01$ ,  $p < 0,01$ , V Крамера = 0,14). Подростки с низкой общей мотивацией, особенно с иллюзорной компе-

тентностью, 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). Подростки с иллюзорной компетентностью чаще сообщают, что родители не в курсе их деятельности онлайн, вообще, и их проблемами онлайн, в частности, тогда как подростки с активной мотивацией заявляют об этом значительно

реже ( $\chi^2=28,58-59,33$ ,  $p < 0,01$ , V Крамера = 0,09-0,14). Подросткам с пассивной мотивации родители чаще помогают 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. 2). Подростки с пассивной мотивацией и с низкой мотивацией при недостаточной компетентности чаще говорят, что не сталкивались с онлайн-рисками

во все. Подростки с активной мотивацией и иллюзорной компетентностью чаще рискуют столкнуться с рисками онлайн, в первую очередь, с таким общими и распространёнными, как сексуальные изображения, взлом профиля, вредоносные программы.

Активная мотивация освоения интернета более характерна для тех, кто чаще испытывает онлайн интерес и восхищение. Интерес, но не восхищение, типичен и для подростков с пассивной мотивацией. Гнев часто испытывают и подростки с активной мотивацией, и подростки с недостаточной компетентностью. В то время как подростки с иллюзией компетентности и пассивной мотивацией отрицают наличие этой эмоции у себя при осуществлении онлайн деятельности. Интересно, что подростки с пассивной мотивацией чаще чувствуют себя более агрессивными и безнаказанными в интернете, чем офлайн, а подросткам иллюзией компетентности нравится выбирать роль «тролля», критикующего и нападающего на тех, кто не нравится.

#### **Факторы специфической мотивации повышения цифровой компетентности: пользовательская активность, способы освоения интернета, эмоции и образ Я онлайн**

Не выявлено гендерных и возрастных различий по уровню специфической мотивации к улучшению цифровой компетентности. Мотивация к улучшению цифровой компетентности выше у тех, кто в целом редко пользуется интернетом ( $F=4,58$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,11$ ), при этом в выходные проводит онлайн или мало (менее 3 часов), или, наоборот, очень много времени (более 8 часов,  $F=2,69$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,11$ ), а также у тех, кто чувствует себя неуверенным пользователем ( $F=9,87$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,16$ ). Можно предположить, 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 ( $t=2,55$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,07$ ). У тех, кому помогали родители и друзья, этот эффект достигает лишь уровня тенденции –  $p<0,10$ .

Наиболее низкая мотивация у тех, кто считает, что родители не помогают им в освоении интернета ( $F=7,04$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,11$ ), и хотел бы, чтобы они проявляли еще меньше интереса к их деятельности онлайн или не вмешивались ( $F=3,13$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,11$ ). Минимален уровень мотивации также и у тех, кто сообщает, что родители не знали об их столкновении с онлайн-рисками или ничего не предпринимали ( $F=3,96$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta=0,18$ ). Варианты «оставляли в покое, чтобы я справился сам» и «обращались в специальные службы», напротив, сопряжены с максимальным ее уровнем. Связь осведомленности родителей с более высокой специфической мотивацией у подростков показали и результаты сравнения разных родительских стратегий. Так, мотивация выше у тех подростков, чьи родители разговаривают с ними об их деятельности онлайн ( $t=2,10$ ,  $p<0,05$ ,  $\eta=0,06$ ).

Специфическая мотивация к улучшению ЦК выше у тех, кто сталкивался с онлайн-рисками (табл. 3), особенно такими, как распространение и использование личной информации подростка против него, хотя значимые различия получены и в отношении столкновения с вредоносными программами.

Более высокий уровень мотивации сопряжен с переживанием онлайн радости, удивления, восхищения, но и стыда, а также с отличным от офлайн, более позитивным, образом себя в интернете – как более уважаемого, успешного, уверенного, общительного человека. 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».

#### **Обсуждение результатов**

##### **Дисбаланс общей и специфической мотивации улучшения ЦК как проблема саморегуляции деятельности подростков онлайн**

В целом, лишь один подросток из пяти не видит причин улучшать свою циф-

ровую компетентность, причем, чаще не потому, что считает ее ненужной, а потому, что считает ее достаточной. В остальных случаях подростки согласны учиться, в большинстве случаев при помощи обучающих программ или самостоятельно, реже – осваивая интернет при помощи друзей, родителей, братьев и сестер. При этом 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 (по причине убежденности в достаточности знаний и навыков) или с отставанием 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.

Тот факт, что схожие результаты получены в выборке родителей, 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, согласно 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, какие шаги, как и в какой момент нужно предпринять, благое желание останется просто желанием. Результаты нашего исследования позволяют предположить, что в структуре онлайн-саморегуляции подростков именно процесс перехода от общей мотивации к целеполаганию ока-

Таблица 3. 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	Статистический эффект η
	Среднее	т. откл.	Среднее	т. откл.		
Онлайн-риски – не сталкивался с онлайн-рисками	20,2%	16,6%	17,8%	15,8%	-2,12*	0,06
Онлайн-риски – информация, размещенная обо мне в социальных сетях, использовалась против меня	19,4%	16,3%	23,5%	19,0%	2,00*	0,06
Онлайн-риски – распространение личной информации без моего согласия	19,3%	16,2%	24,6%	19,7%	2,83**	0,08
Онлайн-риски – 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
Эмоции онлайн – удивление	18,6%	16,4%	21,8%	16,4%	3,17**	0,09
Эмоции онлайн – стыд	19,5%	16,4%	24,8%	16,5%	1,99*	0,06
Эмоции онлайн – 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
Образ Я онлайн – более успешный	19,1%	16,1%	22,6%	17,9%	2,74**	0,08
Образ Я онлайн – более уверенный	19,1%	16,2%	21,6%	17,1%	2,72*	0,07
Образ Я онлайн – более общительный	18,8%	16,2%	21,4%	16,9%	2,60*	0,06
Образ Я онлайн – 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
Роль онлайн – «посредник»	19,3%	16,3%	23,6%	18,4%	2,39*	0,07
Роль онлайн – «актер»	19,2%	16,4%	22,9%	16,6%	2,66**	0,08

Примечания. Приведены только переменные, по которым получены различия на уровне значимости: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

Table 3. Features of adolescent online activities and experiences and motivation to improving DC: Student's t-test

	DC Motivation in in subjects who failed to answer		DC Motivation in subjects who gave their answer		Student's t-test	Statistical effect η
	Mean Value	Standard Divergent Value	Mean Value	Standard Divergent Value		
Online Risks – Never Faced Any	20.2%	16.6%	17.8%	15.8%	-2.12*	0.06
Online Risks – Information Published about me in Social Networks Was Used against me	19.4%	16.3%	23.5%	19.0%	2.00*	0.06
Online Risks – Spread of Personal Information without my Consent	19.3%	16.2%	24.6%	19.7%	2.83**	0.08
Online Risks – Malware	18.5%	16.1%	21.6%	17.0%	3.14**	0.09
Online Emotions – Happiness	18.4%	16.7%	21.0%	16.1%	2.73**	0.08
Online Emotions – Surprise	18.6%	16.4%	21.8%	16.4%	3.17**	0.09
Online Emotions – Shame	19.5%	16.4%	24.8%	16.5%	1.99*	0.06
Online Emotions – Excitement	19.1%	16.4%	21.8%	16.5%	2.29*	0.07
Online Self-Image – More Respectful	19.3%	16.2%	23.1%	18.7%	2.44*	0.07
Online Self-Image – More Successful	19.1%	16.1%	22.6%	17.9%	2.74**	0.08
Online Self-Image – More Confident	19.1%	16.2%	21.6%	17.1%	2.72*	0.07
Online Self-Image – More Communicative	18.8%	16.2%	21.4%	16.9%	2.60*	0.06
Online Self-Image – I'm Different from Others	20.3%	16.7%	17.9%	15.6%	-2.18*	0.06
Online Role – "Defender"	19.3%	16.4%	23.0%	16.5%	2.42*	0.07
Online Role – "Mediator"	19.3%	16.3%	23.6%	18.4%	2.39*	0.07
Online Role – "Actor"	19.2%	16.4%	22.9%	16.6%	2.66**	0.08

NB Here above there are variables to obtain differences on the significance level: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ .

зывается наиболее дефицитарным. Более того, возможно, что представление о высоком уровне своей ЦК поддерживает «иллюзию», что так будет вечно, и что для его сохранения достаточно стихий-

ного и спонтанного освоения интернета. Но в условиях быстро меняющихся онлайн-реальности и требований к успешным пользователям такие представления никак нельзя назвать конструктивными.

#### Факторы общей мотивации улучшения ЦК у подростков

Следует отметить, что все выявленные связи общей и специфической мотивации улучшения ЦК с источника-



ми освоения интернета, столкновением с онлайн рисками, участием родителей, отношением к себе онлайн и переживаниями в интернете в лучшем случае слабые или средние. Иными словами, вопросы о том, от чего зависит мотивация онлайн и, тем более, как ее формировать, далеки от своего решения. Однако полученные данные задают вектор поиска возможных ответов.

Установленный нами факт, что желание осваивать интернет самостоятельно более характерно для старших подростков, а 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, не линейна: 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. Вероятно, 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» интернета 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 у подростков, 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

еще ощущению «я могу и должен учиться систематически». Однако следует учитывать, что участие или неучастие учителей и родителей может иметь двоякий характер. Так, подростки с низкой мотивацией не только считают, что взрослые не помогут 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 угрозами онлайн, в первую очередь, распространенными: сексуальный контент, вредоносные программы, взлом профиля. Это позволя-

Желание осваивать интернет самостоятельно более характерно для старших подростков, а 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

ет предположить, что, хотя столкновение с рисками может улучшать мотивацию подростков, оно 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 испытывает в интернете интерес и восхищение, однако активная мотивация сопряжена еще и с некоторыми негативными эмоциями, например, гневом. 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, привлекательности интернета, но баланс между позитивными и негативными переживаниями позволяет подростку видеть, что у него не получается и стремиться к улучшению. Напротив, отрицание негативных эмоций 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 интерне-

ту на фоне неуверенности в своих силах. При этом подросток нередко не замечал или не сталкивался с рисками онлайн (в том числе, из-за неширокого круга пользовательской активности). Это свидетельствует об отсутствии ярких негативных переживаний (гнева) у такого подростка, но он может использовать виртуальный мир как пространство косвенного проявления своей агрессии, ощущая свою большую безнаказанность. С другой стороны, чрезмерная помощь родителей также может играть негативную роль в формировании мотивации. Согласно полученным результатам, подростков и с активной, и с пассивной мотивацией чаще, чем подростков с низкой мотивацией, учили пользоваться интернетом родители, но подросткам с пассивной мотивацией они часто не объясняли, как поступать, а решали онлайн-проблемы за них. Образно выражаясь, можно предположить, что пассивная мотивация освоения интернета – следствие цифровой «гиперопеки», при которой чрезмерная помощь родителей препятствует их собственной активности, интересу и самостоятельности.

#### Факторы специфической мотивации улучшения ЦК у подростков

Специфическая мотивация улучшения цифровой компетентности не связа-

на с полом и возрастом, но сопряжена с более редким использованием интернета и меньшей уверенностью в себе как пользователя. По всей видимости, чрезмерная уверенность в себе у современных подростков «разрушительна» как для общей готовности осваивать интернет, так и для специфической мотивации. Частый же выход онлайн может парадоксально рождать нежелание ставить новые, конкретные цели в своем обучении.

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 предпринимать шаги для решения возникающих проблем

Специфическая мотивация подростков, как и общая, сопряжена с помощью им в освоении интернета учителей, сиблингов, в меньшей степени, родителей и друзей. При этом в отношении родителей негативный эффект связан не только с их пассивностью, нежеланием помогать, но и с нежеланием самих 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 предпринимать шаги для решения возникающих проблем.

Также как общая, специфическая мотивация выше у тех испытуемых, кто сталкивался с онлайн-рисками, в частности, вредоносными программами. Причем, более высокий уровень специфической мотивации сопряжен со столкновением с рисками, связанными с раскрытием личной информации. Можно предположить, что общая «декларируемая» готовность, понимание важности освоения интернета стимулируются при столкновении с общими и распространенными трудностями («все не так просто»), а специфическое планирование связано с рисками в отношении личной информации («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. Вероятно, постановке подростками конкретных целей в развитии своей цифровой компетентности способствует наличие у него позитивного эмоционального фона и положительного образа Я в интернете, а также интерес к просоциальным ролям,

возможно, «оттачивающих» социальные навыки, важные для подростка в непосредственном общении (роли «защитника», «посредника», «актера»). Однако, как в отношении общей, так и специфической мотивации, можно предположить, что важен именно баланс между позитивными и негативными эмоциями – так, переживание стыда онлайн тоже сопряжено с более высоким уровнем мотивации.

В целом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. В отношении мотивационного компонента цифровой компетентности и у российских подростков, и у родителей отмечается «разрыв» между общим желанием и его конкретным воплощением. Отвечая на вопрос о повышении своей ЦК, лишь один подросток из пяти не видит причин ее улучшать (причем, чаще не потому, что считает ее ненужной, а потому, что считает ее достаточной). Однако при выборе конкретных целей осуществления этого мотивация оказывается наиболее дефицитным компонентом цифровой компетентности (ее средний уровень не превышает 20% от максимально возможного). При этом высокий уровень ЦК сопряжен с меньшим желанием ее развивать, когда «владеть хорошо» означает для подростков «нет необходимости систематически учиться дальше».
2. Чрезмерная уверенность в себе как пользователе у современных подростков,

«разрушительна» и для общей готовности улучшать свою ЦК, и для специфической мотивации, для постановки конкретных целей. 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. Отсюда, важной практической задачей является «профилактика» чрезмерной уверенности подростков посредством систематического освоения интернета, дающего ему возможность 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 помощь 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 деятельности онлайн, 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.

3. Как общая, так и специфическая мотивация связаны с опытом столкновения с онлайн-рисками, однако речь идет о разных рисках. Общая готовность к освоению интернета выше при наличии опыта столкновения с распространенными рисками, часто не затрагивающими подростка лично (сексуальный контент, вредоносные программы). При этом у подростков такой опыт связан не только с общей мотивацией, но и с иллюзией своей компетентности, т.е. вместо готовности он может привести к ощущению «я и так все умею». Специфическая мо-

тивация выше при столкновении с рисками, связанными с распространением и использованием во вред личной информации и требующими как технических навыков, так и навыков обеспечения личной безопасности в интернете.

4. Как общая, так и специфическая мотивация связана с более позитивными переживаниями в интернете, однако, согласно полученным данным, определенная доля негативных эмоций так же важна. Общая активная мотивация связана с признанием переживания гнева онлайн, а специфическая – с признанием переживания стыда. При этом отрицание гнева на фоне наличия образа себя онлайн как более агрессивного и безнаказанного характерно для подростков с пассивной мотивацией, а отрицание гнева с предпочтением роли «тролля» – для подростков с иллюзией компетентности. Специфическая мо-

тивация, напротив, сопряжена с предпочтением позитивного образа себя онлайн и выбором просоциальных ролей. Это позволяет предположить, что помощь подростку в «пробовании» себя в разных ролях онлайн, особенно просоциальных, а также обретение им опыта позитивного взаимодействия и положительных переживаний на фоне признания некоторой доли негативных эмоций могут способствовать развитию у него специфической мотивации улучшения ЦК.

**В** заключение хотим отметить, что, с точки зрения практической педагогики и психологии, несмотря на целый ряд нюансов, приведенные здесь эмпирические факты скорее обнадеживают. Поскольку мы установили, что проблема не в том, что подростки и взрослые не хотят повышать свою ЦК в принципе, а в том, что в контексте этой темы формулировки конкретных целей и сфер

обучения сегодня в большом дефиците. Это означает также, что обучающие программы по повышению ЦК чрезвычайно нужны и актуальны. Особенно важно, чтобы в них была учтена необходимость формирования у респондентов конкретных целей и намерений. Представленные здесь результаты могут оказаться весьма полезными не только для создания новых программ по повышению ЦК, но и для развития уже существующих образовательных программ. Эти программы будут не только способствовать формированию у подрастающего поколения компетенций, позволяющих эффективно и безопасно взаимодействовать с современными технологиями, но и готовить их к взаимодействию с технологиями будущего.

*Статья выполнена при поддержке  
Российского гуманитарного научного  
фонда, проект 17-06-00762*

#### Литература:

- Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в будущее десятилетие. – Москва : НексПринт, 2010.
- Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. – Москва : Информация для всех, 2006.
- Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. – Москва : МЦБС, 2013.
- Никитенкова М.А. Анализ факторов рисков инновационной деятельности в сфере информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] // Россия и Америка в XXI веке. – 2012. – № 3. : [сайт]. URL: //www.rusus.ru/?act=read&id=354 (дата обращения: 23.01.2017)
- Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И. и др. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. – Москва : Фонд развития Интернет, 2013.
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2(14). – С. 27–33. DOI: 10.11621/npj.2014.0204
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3(15). – С. 39–51. DOI: 10.11621/npj.2014.0305
- Солдатова Г.У., Олькина О.И. Отношение к приватности и защита персональных данных: вопросы безопасности российских детей и подростков. // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 56–66. DOI: 10.11621/npj.2015.0306
- Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения детей и родителей // Психологический журнал. – 2016. – 37(5). – С. 44–54.
- Структура ИКТ-компетентности учителей : рекомендации ЮНЕСКО. – Париж: UNESCO, 2011.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – Москва; Санкт-Петербург : Смысл, Питер, 2003.
- Gollwitzer, P.M. (1990) Action phases and mind-sets. social behavior. Vol. 2, 53–92. New York, Guilford Press.
- Henson, R. K. Effect-Size Measures and Meta-Analytic Thinking in Counseling Psychology Research. // The Counseling Psychologist. 2006. 34(5). P. 601–629. doi: 10.1177/0011000005283558
- Iloäki, L., Lakkala, M. and Kantosalo, A. (2011) What is digital competence? Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN), 1–12.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009) EU Kids Online: final report / LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from: http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf (accessed:23.01.2017)
- Mossberger K., Tolbert C.J., & McNeal R.S. (2008) Digital citizenship: The internet, society, and participation. Cambridge, MA: MIT Press.
- Scheier, M., & Carver, C. (2003) Goal and Confidence as Self-Regulatory Elements Underlying Health and Illness Behavior. Cameron L.D., Leventhal H. (Eds.). The self-regulation of health and illness behavior. N.Y., Routledge, 17–41.
- Sniehotta, F.F. (2009) Towards a theory of intentional behavior change: plans, planning and self-regulation. [British Journal of Health Psychology]. 14, 261–273. doi: 10.1348/135910708X389042

Soldatova, G., Rasskazova, E., Zotova, E., Lebesheva, M., Geer, M., & Roggendorf, P. (2013) Russian Kids Online Key findings of the EU Kids Online II survey in Russia. Moscow, Foundation for Internet Development. Retrieved from: URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/RU-RussianReport.pdf> (accessed:23.01.2017)

Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006) Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*. 132(2), 249-268. doi: 10.1037/0033-2909.132.2.249

## References:

Asmolov, A.G., Semenov, A.L., & Uvarov, A.Yu. (2010) Russian school and new information technologies: a look into the future decade. Moscow, NeksPrint.

Gollwitzer, P.M. (1990) Action phases and mind-sets. *Higgins E.T., Sorrentino R.M. (Eds.). The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. Vol. 2, 53-92. New York, Guilford Press.

Hekhauzen, H. (2003) Motivation and action. Moscow, St. Petersburg, Smysl, Piter.

Henson, R. K. (2006) Effect-Size Measures and Meta-Analytic Thinking in Counseling Psychology Research. *The Counseling Psychologist*. 34(5), 601-629. Retrieved from: doi: 10.1177/0011000005283558 (accessed:23.01.2017)

Ilomäki, L., Lakkala, M. and Kantosalo, A. (2011) What is digital competence? *Linked portal. Brussels: European Schoolnet (EUN)*, 1-12.

Lau, H. (2006) Information literacy guide for education throughout life. Moscow, MOO VPP YuNESKO «Informatsiya dlya vsekh».

Livingstone, S., & Haddon, L. (2009) EU Kids Online: final report / LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from: URL:[http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf) (accessed:23.01.2017)

(Eds.) Kuzmin, E.I., & Parshakova, A.V. (2013) Media and information literacy in the knowledge societies. Moscow, MCBS.

Mossberger K., Tolbert C.J., & McNeal R.S. (2008) Digital citizenship: The internet, society, and participation. Cambridge, MA: MIT Press.

Nikitenkova, M.A. (2012) Analysis of risk factors of innovation activities in information and communication technologies. [*Rossiya i Amerika v 21-m veke*], 3. Retrieved from: <http://www.rusus.ru/?act=read&id=354> (accessed:23.01.2017)

Scheier, M., & Carver, C. (2003) Goal and Confidence as Self-Regulatory Elements Underlying Health and Illness Behavior. *Cameron L.D., Leventhal H. (Eds.). The self-regulation of health and illness behavior*. N.Y., Routledge, 17-41.

Snihotta, F.F. (2009) Towards a theory of intentional behavior change: plans, planning and self-regulation. [*British Journal of Health Psychology*]. 14, 261-273. doi: 10.1348/135910708X389042

Soldatova, G., Rasskazova, E., Zotova, E., Lebesheva, M., Geer, M., & Roggendorf, P. (2013) Russian Kids Online Key findings of the EU Kids Online II survey in Russia. Moscow, Foundation for Internet Development. Retrieved from: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/RU-RussianReport.pdf> (accessed:23.01.2017)

Soldatova, G.U., & Ol'kina, O.I. (2015) Attitude to privacy and protection of personal data: safety of Russian children and adolescents. *National Psychological Journal*, 3, 56-66. doi: 10.11621/npj.2015.0306

Soldatova, G.U., & Rasskazova, E.I. (2016) «Digital Divide» and intergenerational relations of children and parents. [*Psikhologicheskii zhurnal*]. 37 (5), 44-54.

Soldatova G.U., & Rasskazova E.I. (2014). Psychological models of digital competence in Russian adolescents and parents. *National Psychological Journal*, 2, 27-35. doi: 10.11621/npj.2014.0204

Soldatova G.U., Rasskazova E.I. (2014). Adolescent security on the Internet: risks, coping and parental mediation. *National Psychological Journal*, 3, 39-51. doi: 10.11621/npj.2014.0305

Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., & Zotova, E.Yu. (2013) Digital competence of Russian adolescents and parents: results of nationwide study. Moscow, Fond Razvitiya Internet.

(2011) The structure of the ICT competence of teachers. UNESCO Recommendation. Paris, UNESCO.

Webb, T.L., & Sheeran, P. (2006) Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*. 132(2), 249-268. doi: 10.1037/0033-2909.132.2.249