

Научная статья

УДК 373.1

doi: 10.17223/1998863X/71/19

ПРОФИЛИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Александра Витальевна Филькина¹, Ольга Сергеевна Камнева²

^{1,2} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

¹ *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

¹ *lexia@inbox.ru*

² *olganet@tspu.edu.ru*

Аннотация. Представлены результаты исследования профилей цифровой грамотности школьников 9–11-х классов школ г. Томска и Томской области. Эмпирической базой для исследования стали 15 полуструктурированных интервью со школьниками, собранных в марте–мае 2022 г. Для оценки параметров цифровой грамотности используется модель цифровой грамотности DigitalCompSAT 2020. Исследование дает представление о диапазоне навыков школьников в различных аспектах цифровой грамотности и может быть использовано в качестве методологической базы для разработки инструментов для оценки цифровой грамотности школьников старших классов.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые навыки школьников, параметры цифровой грамотности

Благодарности: статья написана в рамках исследования, выполненного за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20001, <https://rscf.ru/project/22-28-20001/> и средств Администрации Томской области.

Для цитирования: Филькина А.В., Камнева О.С. Профили цифровой грамотности школьников // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 71. С. 204–214. doi: 10.17223/1998863X/71/19

Original article

PROFILES OF SCHOOLCHILDREN'S DIGITAL LITERACY

Alexandra V. Filkina¹, Olga S. Kamneva²

^{1,2} *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *lexia@inbox.ru*

² *olganet@tspu.edu.ru*

Abstract. Young people, on the one hand, are considered to be more advanced in terms of digital skills than older generations due to a more active use of the Internet from an earlier age. On the other hand, many studies show that digital skills are acquired selectively and unevenly by young people: schoolchildren are more likely to develop communication skills in social networks, using Internet access for communication and entertainment, while the skills of creating digital content and digital products, and also the ability to work with information are less developed. In our study, using local empirical material, we are trying to track the content profile and differences in digital literacy by various parameters among

young people aged 14 to 17, for which 15 semi-formalized interviews were conducted with schoolchildren in grades 9–11. To assess the levels of digital literacy in our study, we use the DigitalCompSAT 2020 digital literacy model, which includes such elements as: information literacy, communications and interaction, creation of digital content, safety, solution of problems. The article presents observations made in relation to various parameters of schoolchildren's digital literacy based on the results of interviews. A number of conclusions are made. Firstly, the uneven development of various aspects of schoolchildren's digital literacy is confirmed. The skills of using digital services and security are better developed, the skills of searching and critically evaluating information and creating new digital products/content are much less developed. Secondly, in our opinion, there are also certain gaps in the communication skill in social networks, which is most often assessed by researchers as a priori developed since schoolchildren spend a lot of time in them. Thirdly, the skill of creating new products or social content, in our opinion, can be a key parameter among aspects of digital literacy in the sense that its development may lead to an increase in other aspects of digital literacy. Fourthly, for schoolchildren, the skills associated with searching for information and critically evaluating it remain a "blind spot", children do not perceive them as skills that can be mastered and do not see a range of skills from "low" to "advanced". Fifthly, it can be assumed that the illusion of their own competence in all parameters of digital literacy arises in schoolchildren from the lack of visible practical challenges. The study gives an idea of the range of schoolchildren's skills in various aspects of digital literacy and can be used as a methodological basis for developing tools for assessing the digital literacy of high school students.

Keywords: digital literacy, digital skills of schoolchildren, digital literacy profiles

Acknowledgments: The study is supported by the Russian Science Foundation, Project No. 22-28-20001, <https://rscf.ru/project/22-28-20001/>, and by the Tomsk Region Administration.

For citation: Filkina, A.V. & Kamneva, O.S. (2023) Profiles of schoolchildren's digital literacy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 71. pp. 204–214. (In Russian). doi: 10.17223/1998863X/71/19

Введение

Молодежь, с одной стороны, считается более продвинутой в плане владения цифровыми навыками, чем старшие поколения, в силу активного использования интернета с более раннего возраста: эта разница в поколенческой социологии фиксируется, например, в концептах поколений X, Y и Z У. Штрауса и Н. Хоуа, выделяемых по факту существования различий в коммуникационных привычках и паттернах поведения в обращении с новыми технологиями и цифровыми ресурсами, а также в теории «цифровых аборигенов и иммигрантов» М. Пренски. Поколение Z – родившихся в XXI в. детей, называют «зумеры» и или «digital natives», появился и новый термин – «поколение альфа». С другой стороны, многие исследования демонстрируют, что цифровые навыки приобретаются молодыми людьми избирательно и неравномерно: школьники в большей степени осваивают навыки коммуникации в социальных сетях, используя доступ в интернет для общения и развлекательной деятельности [1], тогда как навыки создания цифрового контента и цифровых продуктов, а также умение работать с информацией развиты в меньшей степени и/или у меньшего числа школьников [2–5].

В нашем исследовании мы на локальном эмпирическом материале пытаемся отследить содержательный профиль и различия в цифровой грамотности по различным параметрам у молодых людей в возрасте от 14 до 17 лет. Для оценки уровней цифровой грамотности мы используем модель цифровой грамотности DigitalCompSAT 2020, разработанную на основе рекомендаций

Европейской комиссии, включающую в себя такие элементы, как информационная грамотность; коммуникации и взаимодействие; создание цифрового контента; безопасность; решение проблем [6]. Для достижения поставленных исследовательских задач весной 2022 г. было проведено 15 полуформализованных интервью со школьниками 9–11-х классов. Исследование является пилотным; среди школ, выбранных для изучения, были представлены различные типы образовательных учреждений: сельская школа, городская школа, лицей. Результаты могут послужить основанием для разработки инструментов для оценки цифровой грамотности школьников и определения направлений цифровых разрывов.

Обзор литературы

Ключевые теоретические концепты. Цифровая грамотность – это полисемантическое понятие, содержательное наполнение которого является предметом ожесточенных дебатов научно-педагогического сообщества с начала XXI в. А. Кальвани и соавторы для оценки цифровой компетенции предложили теоретическую рамку, включающую три измерения: технологическое (умение использовать технологии не только для потребления, но и для формирования нового знания), когнитивное (умение критически оценивать цифровой текст и его надежность) и этическое (способность продуктивно взаимодействовать с людьми в интернете) [6]. В той или иной форме трехчастная модель применялась для измерения цифровых компетенций школьников, иногда в рамках этих трех направлений выделялись более конкретные параметры. Например, на платформе Международного общества технологий в образовании (ISTE) с 2007 г. использовались опросники, опиравшиеся на стандарт оценки технологических компетенций учащихся посредством измерения пяти параметров: креативность была выделена в отдельную категорию от технологических навыков, также выделялось умение обращаться с цифровыми ресурсами и средами, пусть и в потребительском ключе [7]. Когнитивное измерение цифровых компетенций является значимым параметром для исследователей цифрового неравенства школьников и студентов, поскольку именно по нему проходит, по всей видимости, основная линия цифрового разрыва внутри молодых поколений [8–11]. Для оценки уровней цифровой грамотности в нашем исследовании была выбрана модель цифровой грамотности DigitalCompSAT 2020, основные направления которой соответствуют методике измерения цифровой грамотности Росстатом [6. С. 19]: 1) информационная грамотность (навыки по поиску и оценке информации и использование этих навыков в академическом процессе); 2) коммуникации и взаимодействие (навыки общения в социальных сетях); 3) создание цифрового контента; 4) безопасность (навыки информационной безопасности); 5) решение проблем (в том числе использование интернета и цифровых ресурсов для решения потребительских, социальных и образовательных задач).

Обзор эмпирических исследований цифровой грамотности школьников и студентов

Новые поколения детей проводят в интернете больше часов, чем их родители, в том числе и в России [12], зачастую их навыки обращения с цифровыми ресурсами в большей степени развиты, чем у их родителей [13]. В то же

время исследования демонстрируют, что цифровые навыки приобретаются молодыми людьми избирательно и неравномерно, отчасти это связано и с конкретными занятиями детей в интернете: по данным масштабного европейского исследования активности детей в интернете «EU Kids Online» [1], школьники в основном сосредоточены на коммуникации с друзьями и семьей и развлекательной деятельности: просмотре видео, прослушивании роликов и онлайн-играх, тогда как, например, в создании контента или поиске/просмотре новостей участвует малая часть детей. Соответственно, исследователи приходят к выводам, что молодежь чаще развивает навыки именно в использовании развлекательных и социальных цифровых инструментов, и в развитии различных цифровых навыков у подростков возникает асимметрия [2, 3–5]. Использование интернета, развлекательных веб-сайтов и чтение новостей онлайн в среднем способствует повышению уровня цифрового чтения и академической успеваемости, так же как и использование интернет-ресурсов для учебы. Но что касается, например, онлайн-игр, игр через социальные сети и в целом проведения времени в социальных сетях в рекреационных целях, то их влияние на умение работать с информацией и на цифровое чтение скорее негативное [14–18].

Когда студенты начинают обучаться в университете, их навыки работы с цифровыми ресурсами в процессе обучения, а также критическая оценка источников информации, качества информации и авторов текстов находятся на более низком уровне, чем навыки социального общения в интернете [19–22].

Описание исследования. Весной 2022 г. было проведено 15 полуструктурированных интервью с учащимися разных ступеней образования (средняя и старшая школа) от 14 до 17 лет из различных типов образовательных учреждений г. Томска и Томской области. Площадками для проведения интервью стали сельская школа (МБОУ «Молодежненская СОШ» Томского района, 4 человека), неспециализированная городская школа (МАОУ СОШ № 12 г. Томска, 4 человека), специализированная городская школа (МАОУ СОШ № 29 г. Томска, 5 человек) и лицей (МАОУ лицей № 7 г. Томска, 2 человека). Выборка имела целевой характер на основе добровольного рекрутирования и степени доступности респондентов-школьников. Задачи, которые ставились в исследовании, были следующие: оценить различные элементы цифровой грамотности школьников с использованием модели цифровой грамотности DigitalCompSAT 2020, а также аккумулировать и проанализировать представления школьников о значимости цифровых навыков, путях их формирования и возможном неравенстве в степени владения различными аспектами цифровой грамотности сверстниками в их окружении.

Результаты исследования. Одно из основных наблюдений, которое было сделано по итогам проведенных интервью, состоит в том, что школьники, имеющие базовый/низкий уровень цифровой грамотности, не рефлексируют различия в уровнях цифровой грамотности среди ровесников. Для них не существует цифровых разрывов, они считают, что все школьники сейчас, имея доступ к интернету, обладают равными возможностями в использовании цифровых ресурсов и одинаковыми знаниями в сфере информационных технологий благодаря урокам информатики, доступности социальных сетей и т.д. Они различают только условный «базовый» уровень цифровой грамотности и «высокий», которым, по их мнению, обладают ученики, «увлекающиеся про-

граммированием». То есть школьники в принципе не видят возможных вариаций в степени владения навыками по поиску и оценке информации, информационной безопасности, использования возможностей социальных сетей. Остановимся на этом подробнее:

А. В вопросе **поиска и оценки информации**, школьники не только не обладают навыками критической оценки информации, но чаще всего не проблематизируют необходимость ее верификации. Критерием надежности информации большинство школьников считают ее источник: государственные каналы/источники информации рассматриваются как априори надежные и авторитетные, не требующие перепроверки и имеющие кредит полного доверия: *«если официальный (источник) – это правда»* (девушка, СОШ № 29 г. Томска). Такая ситуация контрастирует с тем, что на уровне речевых формул все респонденты хорошо знают теорию, например, то, что нужно *«пользоваться подтвержденной информацией»* и *«сравнивать источники информации»*. В действительности же для разграничения информации, которой стоит доверять и которой доверять не стоит, по мнению школьников, важен стиль сообщения: *«...стиль тоже важен, т.е. если написано более научным языком, идет какая-то ссылка на какие-то документы, сразу понимаю, что это правдивая информация, если нет, более разговорным языком, ну сразу мне понятно, это не совсем правдиво»* (девушка, СОШ № 29 г. Томска). Отсутствие практического навыка критической оценки информации и ее поиска связано, по всей видимости, с отсутствием практики. Зачастую школьники говорят, что *«новости их не интересуют»*, и подписаны на один региональный новостной паблик в соцсетях, а *«мировые новости»* узнают из федеральных телевизионных каналов. Реже новостями интересуются более целенаправленно, действительно сравнивая несколько телеграм-каналов, и в этом случае выбор каналов обусловлен советами людей из близкого окружения: *(предпочитаю) пользоваться проверенными источниками, которые советовали родители или знающие люди* (юноша, СОШ № 12).

Что касается оценки информации, которую используют в учебном процессе, то она фактически не дифференцируется: используются те ресурсы, которые открываются в поисковике первыми. Критерием оценки релевантности информации для них выступают *«понятность изложения»*, *«доступность»*, *«простота»*, *«интересность»*: *«...я просто открываю браузер, набираю тему и ищу нужную мне информацию, просто набираю и открываю сайт, на котором написано понятным языком, например, хорошее оформление и сразу понятно, сразу видна важная информация, т.е. когда на сайте написано сплошным текстом, не совсем уютно и приятно читать эту информацию, а когда что-то выделено, оформлен сайт я с удовольствием открываю, читаю»* (девушка, СОШ № 29 г. Томска). Учителя могут иногда ориентировать на конкретные источники информации, но не в плане различения баз данных, а посредством списков источников литературы с фамилиями авторов (как правило, учебников). В отдельных случаях школьники с условно высоким уровнем цифровой грамотности могут занять активную позицию в освоении информации, необходимой в учебе или приобретении конкретных навыков (веб-дизайн, программирование), самостоятельно пробуя и сопоставляя доступные онлайн-ресурсы: *«...я когда учился программировать, попробовал курсы „...“, они там просто берут информацию из от-*

крытых источников и преподносят ее. Если уж заниматься платно, то в „***“, они там предоставляют трудоустройство» (юноша, СОШ № 29 г. Томска). Тогда как школьники на базовом уровне в большей степени пассивны в освоении программ и инструментов. При этом, даже при низком уровне критической оценки информации и навыков по ее поиску, сами школьники оценивают свое владение данным навыком высоко.

Б. Коммуникация и презентация себя в интернет-пространстве, социальные сети. В большинстве своем молодые люди используют социальные сети в очень ограниченном функционале: для общения с теми, кого знают лично, – друзьями и родственниками, из непосредственного окружения. Также большинство из них являются пассивными пользователями: они ничего не публикуют на своих страницах в социальных сетях, никак себя не позиционируют и даже редко комментируют что-либо. Основной социальной сетью для них является «ВКонтакте». Главная функция социальных сетей для них – это коммуникация с одноклассниками, чтение новостей в группах по интересам или просто потребление развлекательного контента. Активная позиция в социальных сетях чаще коррелирует с высоким уровнем ЦГ по другим параметрам и сопряжена, например, с попытками вести свой телеграм-канал, модерированием других каналов, вступлением в дискуссии в сообществах и даже троллингом: «...сам могу троллить людей, если они изображают, что разбираются там в чем-то, а на самом деле нет» (юноша, СОШ № 29 г. Томска).

В. Использование цифровых ресурсов для создания новых продуктов / цифрового контента. Создание новых продуктов с использованием цифровых средств или нового цифрового контента – наиболее очевидный для школьников параметр, по которому они проводят различия в уровне цифровой грамотности между сверстниками. В большинстве своем подростки владеют только какими-то простыми программами/фильтрами для обработки фотографий, но иногда наличие конкретных интересов приводит их к освоению более сложных программ: по дизайну, обработке музыки, языков программирования. Любопытным моментом является то, что освоение какого-то инструмента формирует также навык активного использования интернета для решения практических задач, т.е. появление более универсальных навыков. Довольно часто также звучит нарратив *попробовал и понял, что это не мое* в отношении попыток использования социальных сетей для конструирования и продвижения любого личного образа или творческого продукта. Наполнение личного профиля и привлечение фолловеров рассматривается как тяжелый труд, на который нужно время и желание и который не оправдывает усилий или мешает другим видам деятельности, например учебе. «Да, был такой момент, когда я думала, что можно попробовать набрать аудиторию, постила фотографии... Но набрать подписчиков оказалось сложно, и вообще, вроде обрабатываешь фото, но так красиво не получается, как у профессиональных блогеров. А еще я стеснялась тех, кого вживую знаю, помню, даже блокировала их... Потом бросила это дело. Месяца (через) два, наверное» (девушка, МБОУ «Молодежненская СОШ» Томского района). «Раньше, когда инстаграм был открыт, и я пыталась что-то вести свой блог, но не знаю мне введение блога очень... введение блога занимает большое количество времени, т.е. это, конечно интересно, но надо полностью углубляться

туда, т.е. это занимает очень много времени» (девушка, СОШ № 29 г. Томска). Получается, что непродолжительный опыт более интенсивного использования цифровых ресурсов (даже просто наполнение своей страницы в блоге) не позволяет сформироваться навыкам по активному решению задач с использованием цифровых ресурсов, но создает иллюзию «я в принципе могу, но у меня сейчас другие задачи» (девушка, МАОУ СОШ № 12 г. Томска), например учеба.

Г. Безопасность. Из массовых опросов видно, что почти каждый второй подросток сталкивается с неприятными контактами в интернете (коммуникация с незнакомцами, агрессивные сообщения) и деструктивным контентом (сцены насилия, причинения вреда людям или группам людей), намного реже (не более 15% в выборке) молодые люди выступают объектами киберагрессии, злоупотребления их личной информацией со стороны других людей или теряют деньги в интернете [12]. Участвовавшие в нашем исследовании молодые люди также упоминали о том, что после регистрации в социальных сетях в начальной школе они получали сообщения от незнакомых людей, после чего учились использовать настройки приватности: «...естественно, я когда создала „одноклассники“, по-моему, первым, вообще были ужасы, мне сразу написали какие-то кавказские мужчины и естественно мы сразу закрыли аккаунт, я закрыла сообщение» (девушка, МБОУ «Молодежненская СОШ» Томского района). На момент обучения в старшей школе или колледже все они и их сверстники уже имели закрытые профайлы. Также рядовой ситуацией для них выступал опыт взлома их аккаунтов в социальных сетях и последующее укрепление системы безопасности своих страниц. Интересным моментом здесь является то, что в соответствии с данными исследования «EU Kids online» 2017–2019 гг., проанализированными Г. Солдатовой и Е. Рассказовой, более активные формы родительского контроля над действиями детей в социальных сетях (запреты, ограничения и т.д.) приводят скорее к большей пассивности, более низкому уровню цифровой грамотности, к тому, что подростки скрывают свои действия в интернете от родителей, но не предотвращают столкновение подростков с онлайн-рисками. Более значимым фактором, связанным со способностью иметь дело с онлайн-рисками, является возраст: старшеклассники намного лучше могут справиться с онлайн-угрозами, чем учащиеся младшей школы. Наши данные также подтверждают, что в плане информационной безопасности для школьников более значимым становится их собственный опыт и опыт сверстников; уроки информатики в плане информационной безопасности оказываются менее значимыми, поскольку тема рассматривается позже, чем школьники смогли приобрести опыт общения в интернете. Что касается родительского контроля, то более типичным для школьников является отсутствие коммуникации с родителями касательно их опыта в интернете, хотя здесь возможны вариации, и наше исследование, будучи разведывательным, не позволяет специфицировать различные паттерны родительского контроля действий школьников в интернете.

Д. Решение проблем. В плане использования цифровых сервисов для решения потребительских, социальных или образовательных задач у школьников почти не наблюдается различий в степени владения ими. Для данного возраста как потребительские (интернет-магазины), социальные (например, «Госуслуги»), так и образовательные сервисы интуитивно понятны и не вы-

зывают проблем в их использовании. *«Почти все люди совершают покупки через интернет, оплачивают счета. Но я не назвала бы это очень важным навыком, так как этому очень легко научиться, особенно современному поколению»* (девушка, МАОУ лицей № 7 г. Томска). Даже школьники с условно низким уровнем грамотности по другим параметрам часто помогают своим старшим родственникам, мамам или бабушкам в использовании платформ. При вынужденном переходе на дистанционное обучение во время эпидемии COVID-19 школьники, по их словам, иногда быстрее осваивали интерфейс образовательных платформ, чем их учителя (что никак не связано с эффективностью обучения на этих платформах и предполагает необходимость развития совершенно других навыков, например самоорганизации).

Заключение и ограничения

Проведенное нами разведывательное исследование позволило нам сделать некоторые промежуточные выводы о профилях развития цифровой грамотности у школьников:

1. Подтверждается наличие неравномерного освоения различных аспектов цифровой грамотности школьниками. Лучше всего развиты навыки использования цифровых сервисов и безопасности, в гораздо меньшей степени – навыки поиска и критической оценки информации и создания новых цифровых продуктов/контента.

2. В навыке коммуникации в социальных сетях, который чаще всего оценивается исследователями как априори развитый, поскольку школьники проводят в них много времени, на наш взгляд, также имеется определенное пространство для разрывов: поведение в социальных сетях может быть как более активным, так и пассивным, при этом пассивное поведение в социальных сетях предполагает очень ограниченный функционал их использования.

3. Навык создания новых продуктов или социального контента, как нам кажется, оказывается значимым параметром среди аспектов цифровой грамотности в том смысле, что его развитие, возможно, ведет к повышению и других аспектов цифровой грамотности, включая навыки коммуникации в социальных сетях.

4. Для школьников навыки, связанные с поиском информации и критической ее оценкой, остаются «слепой зоной», они не воспринимают их как навыки, которые можно освоить, и не видят диапазона навыков от «низкого» до «продвинутого».

5. Можно предположить, что иллюзия собственной компетентности по всем параметрам цифровой грамотности возникает у школьников от отсутствия видимых практических вызовов: за исключением тех школьников, кто обучается в специализированных классах/школах и/или коммуницирует оффлайн или онлайн со специализированными группами по интересам (обработка видео, программирование, геймерство и т.д.), подростки не сталкиваются с задачами, которые им нужно было бы решать за счет расширения цифровых компетенций. Например, тот же навык по поиску информации не видится ими как что-то, требующее специального освоения, пока они не попадают в вуз, потому что школьные учителя не проблематизируют этот навык. То же относится и к информационной безопасности – большинство вызовов, которые школьники решают в этот плане, имеют место в младшей и

средней школе, когда они только начинают пользоваться социальными сетями. Поэтому эти блоки на уроках информатики, изучаемые в рамках программы, являются для них давно пройденными на практике и потому не релевантными; более глубокие задачи по информационной безопасности в школе не ставятся, и если в силу довольно пассивного использования интернета сами школьники с ними не сталкиваются, то и навык не углубляется.

Полученные нами представления о развитости различных параметров цифровой грамотности у школьников станут отправной точкой для создания конкретного инструментария для оценки цифровых навыков и констатирования цифровых разрывов или «слабых мест» в цифровых компетентностях школьников. В то же время наше исследование имеет ряд очевидных ограничений: 1) исследование носило разведывательный характер, в выборку попало очень ограниченное количество школьников с «продвинутыми» цифровыми навыками, интервью не проводилось с учащимися специализированных лицеев, в выборке оказалось больше девочек, чем мальчиков; 2) результаты исследования и в частности обозначенные диапазоны параметров цифровой грамотности имеют привязку к локальному контексту небольшого города, географически удаленного от столицы и крупных городов с другими образовательными возможностями, в других городах картина диапазона цифровых навыков может отличаться.

Список источников

1. *Smahel D.* EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. 2020. URL: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-March2020.pdf> (accessed: 17.10.2022).
2. *Pangrazio L.* Young people's literacies in the digital age: Continuities, conflicts and contradictions. Routledge, 2018. 188p.
3. *Henderson M., Selwyn N., Finger G., Aston R.* Students' everyday engagement with digital technology in university: Exploring patterns of use and 'usefulness' // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015. № 37 (3). P. 308–319.
4. *Lazonder A., Walraven A., Gijlers H., Janssen N.* Longitudinal assessment of digital literacy in children: Findings from a large Dutch single-school study // *Computers & Education*. 2020. Vol. 143. P. 103681.
5. *Lambić D.* Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 61. P. 313–320.
6. Оценка цифровой готовности населения России : докл. к XXII Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / Н.Е. Дмитриева (рук. авт. кол.), А.Б. Жулин, Р.Е. Артамонов, Э.А. Титов ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 86 с.
7. *Covello S., Lei J.* A review of digital literacy assessment instruments // *Syracuse University*. 2010. Vol. 1. P. 31.
8. *Chan B., Churchill D., Chiu T.K.* Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach // *Journal of International Education Research (JIER)*. 2017. Vol. 13, № 1. P. 1–16.
9. *Ávila J.A., Pandya J.Z.* Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges. New Literacies and Digital Epistemologies. Peter Lang Inc., International Academic Publishers, New York, 2013. 228 p.
10. *Hilton J.T.* Digital critical dialogue: A process for implementing transformative discussion practices within online courses in higher education // *Journal of Online Learning and Teaching*. 2013. Vol. 9, № 4. P. 602–614.
11. *Roche T.B.* Assessing the role of digital literacy in English for Academic Purposes university pathway programs // *Journal of Academic Language and Learning*. 2017. Vol. 11, № 1. P. A71–A87.
12. *Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigarkova S.V.* Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13, № 4. P. 191–206.

13. Глухов А.П., Стаховская Ю.М. Цифровой разрыв в фокусе межпоколенческой коммуникации / А.П. Глухов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 59. С. 148–155.
14. Hu J., Yu R. The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018 // *Computers & Education*. 2021. Vol. 175. P. 104342.
15. Feng S., Wong Y.K., Wong L.Y., Hossain L. The Internet and Facebook usage on academic distraction of college students // *Computers & Education*. 2019. Vol. 134. P. 41–49.
16. Junco R. The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement // *Computers & education*. 2012. Vol. 58, № 1. C. 162–171.
17. Junco R., Heiberger G., Loken E. The effect of Twitter on college student engagement and grades // *Journal of computer assisted learning*. 2011. Vol. 27, № 2. P. 119–132.
18. Kirschner P.A., Karpinski A.C. Facebook and academic performance // *Computers in human behavior*. 2010. Vol. 26, № 6. P. 1237–1245.
19. McGrew S., Breakstone J., Ortega T., Smith M., Wineburg S. Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning // *Theory & Research in Social Education*. 2018. Vol. 46, № 2. P. 165–193.
20. Barak M. Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change // *Computers & Education*. 2018. Vol. 121. P. 115–123.
21. Henderson M., Selwyn N., Finger G., Aston R. Students' everyday engagement with digital technology in university: Exploring patterns of use and 'usefulness' // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015. Vol. 37, № 3. P. 308–319.
22. Morgan A., Sibson R., Jackson D. Digital demand and digital deficit: conceptualising digital literacy and gauging proficiency among higher education students // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2022. P. 1–18.

References

1. Smahel, D. (2020) *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. [Online] Available from: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-March2020.pdf> (Accessed: 17th October 2022).
2. Pangrazio, L. (2018) *Young people's literacies in the digital age: Continuities, conflicts and contradictions*. Routledge.
3. Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G. & Aston, R. (2015) Students' everyday engagement with digital technology in university: Exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 37(3). pp. 308–319.
4. Lazonder, A., Walraven, A., Gijlers, H. & Janssen, N. (2020) Longitudinal assessment of digital literacy in children: Findings from a large Dutch single-school study. *Computers & Education*. 143. pp. 103681.
5. Lambić, D. (2016) Correlation between Facebook use for educational purposes and academic performance of students. *Computers in Human Behavior*. 61. pp. 313–320.
6. Dmitrieva, N.E., Zhulin, A.B., Artamonov, R.E. & Titov, E.A. (2021) *Otsenka tsifrovoy gotovnosti naseleniya Rossii* [Assessment of digital readiness of the population of Russia]. Moscow: HSE.
7. Covello, S. & Lei, J. (2010) A review of digital literacy assessment instruments. *Syracuse University*. 1. p. 31.
8. Chan, B., Churchill, D. & Chiu, T.K. (2017) Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal of International Education Research (JIER)*. 13(1). pp. 1–16.
9. Ávila, J.A. & Pandya, J.Z. (2013) *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges. New Literacies and Digital Epistemologies*. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
10. Hilton, J.T. (2013) Digital critical dialogue: A process for implementing transformative discussion practices within online courses in higher education. *Journal of Online Learning and Teaching*. 9(4). pp. 602–614.
11. Roche, T.B. (2017) Assessing the role of digital literacy in English for Academic Purposes university pathway programs. *Journal of Academic Language and Learning*. 11(1). pp. A71–A87.
12. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. & Chigarkova, S.V. (2020) Digital Socialization of Adolescents in the Russian Federation: Parental Mediation, Online Risks, and Digital Competence. *Psychology in Russia: State of the Art*. 13(4). pp. 191–206.

13. Glukhov, A.P. & Stakhovskaya, Yu.M. (2021) The Digital Divide in the Focus of Intergenerational Communication. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy. Sociology and Political Science*. 59. pp. 148–155. (In Russian). DOI: 10.17223/1998863X/59/14
14. Hu, J. & Yu, R. (2021) The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*. 175. pp. 104342.
15. Feng, S., Wong, Y.K., Wong, L.Y. & Hossain, L. (2019) The Internet and Facebook usage on academic distraction of college students. *Computers & Education*. 134. pp. 41–49.
16. Junco, R. (2012) The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*. 58(1). pp. 162–171.
17. Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E. (2011) The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*. 27(2). pp. 119–132.
18. Kirschner, P.A. & Karpinski, A.C. (2010) Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*. 26(6). pp. 1237–1245.
19. McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018) Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*. 46(2). pp. 165–193.
20. Barak, M. (2018) Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change. *Computers & Education*. 121. pp. 115–123.
21. Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G. & Aston, R. (2015) Students' everyday engagement with digital technology in university: Exploring patterns of use and 'usefulness'. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 37(3). pp. 308–319.
22. Morgan, A., Sibson, R. & Jackson, D. (2022) Digital demand and digital deficit: conceptualising digital literacy and gauging proficiency among higher education students. *Journal of Higher Education Policy and Management*. pp. 1–18.

Сведения об авторах:

Филькина А.В. – доцент, кандидат социологических наук, мл. научный сотрудник лаборатории киберсоциализации и формирования цифровой образовательной среды Томского государственного педагогического университета (Томск, Россия); научный сотрудник Института образования Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: lexia@inbox.ru

Камнева О.С. – научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории киберсоциализации и формирования цифровой образовательной среды Парка инновационных образовательных практик Института развития образования Томского государственного педагогического университета (Томск, Россия). E-mail: olganet@tspu.edu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Filkina A.V. – researcher at the Research Laboratory of Cyber Socialization and Formation of the Digital Educational Environment Parks of Innovative Educational Practices, Institute for Education Development, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russian Federation); researcher at the Institute of Education, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: lexia@inbox.ru

Kamneva O.S. – researcher at the Research Laboratory of Cyber Socialization and Formation of the Digital Educational Environment Parks of Innovative Educational Practices, Institute for Education Development, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: olganet@tspu.edu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 18.10.2022;
одобрена после рецензирования 30.11.2022; принята к публикации 21.02.2023
The article was submitted 18.10.2022;
approved after reviewing 30.11.2022; accepted for publication 21.02.2023