

Научная статья
УДК 168.1, 37.01
doi: 10.17223/1998863X/84/12

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И РОССИЙСКАЯ СПЕЦИФИКА

Александр Юрьевич Чмыхало¹, Марина Алексеевна Жаркова²

^{1,2} *Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
Томск, Россия*

¹ *sanichtom@tpu.ru*

² *mma1252@tpu.ru*

Аннотация. Рассматривается эволюция подходов к определению понятия «цифровая грамотность». Цель работы – экспликация подходов к пониманию цифровой грамотности, которая позволяет выявить тенденции в трансформации представлений о данном виде грамотности в условиях дальнейшего развития информационно-коммуникационных технологий. Было выявлено несколько тенденций в исследованиях цифровой грамотности, проявляющих себя в дальнейшем развитии стандартизированных определений, в переосмыслении школьной грамотности в соответствии с меняющимися информационными технологиями и т.д.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые технологии, цифровая компетентность

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00316, <https://rscf.ru/project/24-28-00316/>

Для цитирования: Чмыхало А.Ю., Жаркова М.А. Трансформация представлений о цифровой грамотности и российская специфика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2025. № 84. С. 136–147. doi: 10.17223/1998863X/84/12

Original article

TRANSFORMATION OF IDEAS ABOUT DIGITAL LITERACY AND RUSSIAN SPECIFICS

Alexander Yu. Chmykhalo¹, Marina A. Zharkova²

^{1,2} *National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *sanichtom@inbox.ru*

² *mma1252@gmail.com*

Abstract. The creation of new information and communication technologies at the turn of the 21st century required the formation of new skills for working with an ever-increasing amount of information, as well as a deep knowledge of the nature of digital technologies. Under these conditions, the concept “digital literacy” was introduced into scientific discourse, designed to reflect the ongoing changes in perceptions of literacy in the digital age. The high dynamics of the development processes taking place in the field of digital technologies, the involvement of an increasing number of countries with different economic, social, and intellectual potential in this area necessitate the improvement of our

understanding of what is happening and requires further study of ideas about digital literacy. The aim of this study is to identify the main trends in the transformation of ideas about digital literacy in both foreign and domestic research. In the course of this study, analytical and comparative methods were applied, the combination of which allows identifying the features of the approaches under consideration in relation to the interpretation of digital literacy, achieving the best understanding of the processes taking place in modern society, as well as obtaining results that can have practical significance related to finding invariant requirements for this type of literacy, which can be used in the work to improve educational programs in the field of computer science. The study revealed several key trends in modern digital literacy research, which manifest themselves in the further development of standardized definitions, including an indication of a particular set of knowledge and skills that define national and international standards of digital literacy, and in the actualization of the desire to rethink school literacy in accordance with changing information and communication technologies. It was found that in Russian research on information literacy, there is a tendency to analyze the concept “digital literacy” in connection with the development of the so-called digital economy and consider it in conjunction with the concept “financial literacy”, which is somewhat at odds with those areas of digital literacy research that are being developed by foreign scientists. It was established that the further development of digital technologies raises additional questions for researchers and forces them to look for new approaches to conceptualizing ideas about digital literacy.

Keywords: digital literacy, digital technologies, digital competence

Acknowledgments: The study is supported by the Russian Science Foundation, Project No. 24-28-00316, <https://rscf.ru/project/24-28-00316/>

For citation: Chmykhalo, A.Yu. & Zharkova, M.A. (2025) Transformation of ideas about digital literacy and russian specifics. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 84. pp. 136–147. (In Russian). doi: 10.17223/1998863X/84/147

Создание новых информационно-коммуникативных технологий на рубеже XX–XXI вв. оказало существенное влияние на изменение качественных и количественных характеристик информационных потоков. Принципиально иная природа цифровых технологий (по сравнению с аналоговыми) привела к созданию и дальнейшему бурному развитию вычислительной цифровой электроники, прежде всего компьютерной техники, а также робототехники, автоматизированных систем управления различного назначения, многочисленных измерительных приборов и цифровых устройств, используемых практически во всех сферах жизни современного общества.

В этих условиях исследователи стали говорить не только об информационной грамотности, связанной с формированием навыков работы со все возрастающим объемом информации, или о компьютерной грамотности, ориентированной на предоставление знаний компьютерных программ и выработку умения работы на компьютере, но и о принципиально ином наборе навыков и компетенций, которые связаны с глубоким знанием природы цифровых технологий.

Итогом таких размышлений стало введение в 1995 г. в научный оборот понятия «цифровая грамотность». По всей видимости, первым исследователем, кто сформулировал это понятие, был Ричард Лэнхем. В журнале «Scientific American» была опубликована его небольшая статья, которая так и называлась – «Digital literacy» (цифровая грамотность) [1]. В ней он утверждал, что семантическое значение слова «грамотность» претерпело значительные изменения. Если первоначально оно означало способность читать и писать, то в настоящий момент грамотность – это способность понимать ин-

формацию, как бы она ни была представлена. Он полагал, что поскольку цифровая информация имеет мультимедийную природу, то и цифровая грамотность предполагает формирование несколько иных навыков, по большей части связанных с расшифровкой сложных изображений и звуков, а также знанием синтаксических тонкостей слов.

С середины 1990-х гг. и вплоть до настоящего времени сформировалось множество подходов к определению понятия «цифровая грамотность» и их число продолжает увеличиваться в силу дальнейшего развития как самих цифровых технологий, так и усиления их влияния на судьбы современного мира. С начала 2000-х гг. особое внимание на изучение цифровой грамотности было обращено отечественными исследователями, всплеск активности которых происходил на фоне все более разрастающейся дискуссии о возможности и необходимости построения в России так называемой цифровой экономики, идея которой в дальнейшем получила вполне конкретное воплощение в ряде политико-правовых актов.

Таким образом, высокая динамика процессов развития, совершающихся в области цифровых технологий, вовлечение в эту сферу все большего количества стран с разным экономическим, социальным, интеллектуальным потенциалом обуславливает необходимость улучшения нашего понимания происходящего и требует дальнейшего изучения представлений о цифровой грамотности. Именно поэтому цель настоящего исследования состоит в стремлении выявить основные тенденции трансформации представлений о цифровой грамотности как в зарубежной, так и в отечественной исследовательской мысли.

Характеризуя совокупность имеющихся к сегодняшнему дню исследований, посвященных цифровой грамотности, можно указать на наличие нескольких позиций. Так, австралийский исследователь Колин Ланкшир и американский профессор Мишель Кнобель полагают, что все возможные определения цифровой грамотности бывают двух основных видов:

- концептуальные;
- стандартизированные [2].

Среди первых концептуальных определений они называют определения Р. Лэнхема и П. Гилстера. Лэнхем впервые концептуализировал цифровую грамотность как способность понимать информацию независимо от ее носителя в онлайн- или офлайн-средах. П. Гилстер выступил в роли популяризатора концепции цифровой грамотности и превращении ее в важнейший навык [3]. Многие исследователи до сих пор убеждены в том, что именно Гилстер, а не Лэнхем является автором понятия «цифровая грамотность». П. Гилстер определял цифровую грамотность как способность понимать и использовать информацию в различных форматах из самых разных источников, через компьютеры, в частности через Интернет. С его точки зрения цифровая грамотность предполагает адаптацию наших навыков к новой среде, в которой важнейшим является опыт работы в Интернете. Цифровая грамотность предполагает овладение идеями, а не нажатием клавиш. При этом Гилстер выделил четыре ключевые компетенции цифровой грамотности: 1) сбор знаний, 2) оценка информационного контента, 3) поиск в Интернете, 4) навигация по гипертексту. Он призывал в процессе обучения больше фокусироваться на формировании когнитивных способностей, а не компетен-

ций, утверждая, что цифровая грамотность – это овладение идеями, а не умение нажимать клавиши.

Стандартизированные определения, по мнению К. Ланкашир и М. Кнобель, включают в себя некоторый набор знаний и навыков, определяющих национальные и международные нормы цифровой грамотности. Среди подобного рода определений они, в частности, выделяют подход Глобального совета по цифровой грамотности (Global Digital Literacy Council (GDLC)). Текущие стандарты GDLC включают в себя основы вычислений (Computing Fundamentals), знание ключевых приложений (Key Applications) и использование ресурсов Интернета (Living Online).

Есть и другие организации, осуществляющие разработку средств оценки цифровой грамотности, как, например, Служба образовательного тестирования США для среды высшего образования (the US Educational Testing Service for higher education environments (ETS)). Позиция этой службы состоит в том, что цифровая грамотность – это способность использовать цифровые технологии, средства связи и/или сети надлежащим образом для решения информационных проблем и функционирования в информационном обществе. Она включает в себя способность использовать технологии в качестве инструмента для исследования, организации, оценки и передачи информации, а также обладание фундаментальным пониманием этических/правовых проблем, связанных с доступом и использованием информации.

Необходимо заметить, что использование стандартизированного подхода к определению понятия «цифровая грамотность» всегда имело определенный приоритет среди исследователей, поскольку его результаты находили и находят отклик со стороны государства, системы образования и иных потребителей, желающих получить исчерпывающий перечень того, какие знания, умения и навыки должны иметь учащиеся, чтобы они могли считаться грамотными в области цифровых технологий. Эта тенденция прослеживается до сих пор. Достаточно широко в научной литературе представлены подобного рода исследования.

Французская исследовательница К. Белиль придерживается несколько иной позиции в дифференциации подходов к определению понятия «цифровая грамотность», выделяя три измерения: 1) функциональное, 2) социокультурное, 3) трансформационное [4].

Функциональное измерение грамотности несколько перекликается с первоначальной концепцией Лэнхэма и стандартизированными определениями К. Ланкашира и М. Кнобель и включает в себя способность применять навыки работы с компьютером, такие как ввод, вывод и поиск, а также способность понимать, когда и где каждый набор навыков актуален.

Социокультурное измерение грамотности состоит в знании ценностей, взглядов, практик и традиций общества, в понимании того, где они применяются. С этой точки зрения цифровая грамотность рассматривается как овладение новыми каналами, которые предоставляет цифровой мир, для общения и участия в жизни социума. Грамотность обретает смысл лишь в контексте с культурной жизнью общества, позволяя людям погрузиться в мир и участвовать в социальных и экономических структурах цифрового общества.

Трансформационное измерение цифровой грамотности состоит в том, что его рассматривают как основу для трансформации человеческих мысли-

тельных способностей. Расширение интеллектуальных возможностей людей посредством грамотности способно преобразовать общество, особенно в тех областях, где творческие когнитивные способности приводят к созданию новых когнитивных инструментов.

Если на рубеже XX–XXI вв. в основном англоязычные авторы определяли основные направления и содержание исследований, посвященных проблемам цифровой грамотности, то в последние годы спектр стран-лидеров, исследователи которых занимаются изучением тех или иных аспектов цифровой грамотности, претерпел изменения. Как отмечают испанские и перуанские исследователи Ф. Фернандес-Отойя, Дж. Каберо-Альменара, Г. Перес-Позиго, Дж. Браво, Алькасар-Ольгин, М. Вилка-Родригес в своем коллективном исследовании, посвященном анализу публикаций по вопросам цифровой грамотности за период с 2018 по 2023 г., страной с наибольшим количеством исследований, индексируемых в базе данных Scopus по этой теме, является Испания (29% от общего числа), за ней следуют Индонезия (6%) и США (4%). Страной с наибольшим количеством исследований по теме цифровой грамотности, индексируемых в базе данных Web of Science (WoS), является Испания (30%), за ней следуют Россия (10%) и Норвегия (8%) [5].

Указанная группа исследователей представила свою классификацию подходов к определению понятия «цифровая грамотность», в которой они постарались учесть весь более чем 25-летний опыт его изучения, представленный как в западных исследованиях, так и в современных российских публикациях. Они полагают, что концептуализация термина «цифровая грамотность» основана на трех ключевых концепциях:

1. Концепция М. Пренски, введенная в научный оборот в 2001 г. [6]. Ее специфика состоит в использовании понятий «цифровые аборигены» и «цифровые иммигранты», обозначающих сегодняшних студентов, говорящих на цифровом языке компьютеров, видеоигр и Интернета. «Цифровые аборигены» – это студенты, которые рождаются с естественной способностью использовать технологии, а «цифровые иммигранты» – это люди, которые знакомятся с цифровыми технологиями в более позднем возрасте.

2. Концепция, предложенная в 1997 г. П. Гилстером, в которой цифровая грамотность рассматривается как совокупность взаимосвязанных навыков или компетенций, необходимых для выживания в эпоху цифровых технологий. Она получила дальнейшее развитие у более современных авторов, среди которых выделяются исследования израильского ученого Йорам Эшет-Алкалай [7]. В 2004 г. он предложил концептуальную основу цифровой грамотности, определив ее как совокупность пяти видов грамотности: репродуктивной, информационной, фотовизуальной, социально-эмоциональной, разветвленной.

3. Социокультурная концепция, для которой характерно представлять цифровую грамотность как следствие активного участия обучающихся в онлайн-сообществах. Здесь указанные авторы солидаризируются с позицией М. Кнобель и К. Ланкшир, представлявших социокультурное видение цифровой грамотности как результат вовлечения студентов в качестве участников коммуникативного процесса, в котором используются устоявшиеся способы создания, обмена закодированными текстами и происходит согласование соответствующего контента.

По мере умножения различных определений цифровой грамотности в зарубежной и отечественной исследовательской мысли стали появляться критические работы, представлявшие аргументы, которые демонстрировали слабость сложившихся подходов. В частности, Ланкашир, критикуя все известные концепции цифровой грамотности, выдвинул три ключевых основания для ее осуществления:

1) поскольку все текстовые взаимодействия, как и общение, не могут быть сведены к актам передачи и получения информации, то любое определение цифровой грамотности, осуществленное с позиции, что она связана исключительно или по преимуществу с получением и использованием информации, искажает социальную практику;

2) оспаривается позиция оценки информации, имеющаяся в Интернете, с истинноцентристской позиции. Ланкашир полагает, что идеалы достоверности, выражаемые в терминах конвенциональных норм эпистемического характера, уместные в академической сфере, не совсем уместны в отношении оценки информации, с которой люди имеют дело в Интернете. Вместо них более важными являются не опасения по поводу правды, а забота о поддержании социальных отношений и участии в дружеских союзах;

3) с социокультурной точки зрения существует много качественно различных социальных практик чтения и письма и разных концепций того, что должно включать в себя чтение и письмо. Это означает, что грамотных очень много. При этом грамотность следует понимать как следствие и квинтэссенцию социальных практик концепций и чтения, и письма. Это означает, что цифровая грамотность не может быть представлена как нечто единое, о ней невозможно говорить как о чем-то едином и, конечно, не как о какой-то конечной компетенции или навыке или даже как о наборе компетенций или навыков.

Существует множество различных социальных практик и концепций поиска, навигации по ссылкам, оценки достоверности источников и т.д. Они различаются в зависимости от того, как люди идентифицируют себя в зависимости от их ценностей, социальных групп, к которым они относятся, склонностей и проч.

На фоне такой критики среди исследователей уже в начале 2000-х гг. начинает формироваться позиция о замене термина «цифровая грамотность» на другие, которые бы позволили более точно отразить те тенденции в области грамотности, которые сформировались на фоне все большей вовлеченности людей в общение с использованием цифровых технологий и средств, созданных на их основе. Одним из исследователей, кто пошел по этому пути, был Д. Белшоу, предложивший использовать не термин «цифровая грамотность», а термин «цифровые грамотности», чтобы не сводить его понимание к какому-то конечному результату, а учесть всю динамику и разнообразие происходящих изменений и сложность концептуальных построений. Белшоу представил восемь неиерархических элементов цифровой грамотности: культурный, когнитивный, конструктивный, коммуникативный, уверенный, творческий, критический и гражданский [8].

Таким образом Белшоу, подчеркивает, что цифровая грамотность включает не только простой набор навыков, охватывающих познавательные способности, но и знания и компетенции, способствующие участию в культурной жизни и участие, и возможности критического анализа информации, а

также определенное понимание социальной справедливости и гражданскую ответственность. Цифровая грамотность – это не просто какой-то набор функциональных способностей, но комплекс навыков, обеспечивающих расширение прав и возможностей социокультурного взаимодействия, а также включенность человека в процессы самосовершенствования и преобразования общества. С другой стороны, многие исследователи (например, Р. Салье [9]) отмечали, что в образовательном контексте слово «грамотность» часто используется как синоним таких терминов, как знание и обучение. В свою очередь, и такие термины, как «цифровые навыки», «компетенции», «знания», «понимание» и «мышление», часто используются взаимозаменяемо. Именно такая позиция получила свое воплощение во многих официальных документах. Так, еще в 2006 г. Комиссия Европейского Союза включила цифровую компетентность в список ключевых компетенций для всех граждан. Восемь ключевых компетенций были определены как необходимые для личной реализации, активной гражданской позиции, социальной сплоченности и трудоустройства. Позднее этот подход получил развитие в документах Комиссии по широкополосной связи (Broadband Commission) ЮНЕСКО в 2017 г., а также в Плане действий по цифровому образованию, принятому Европейской комиссией в 2018 г.

Анализируя данный подход, М. Спанте, С.С. Хашеми, М. Лундин и А. Алджерс [10] показали, что концепции цифровой грамотности и компетентности используются в исследованиях высшего образования и политических документах. И хотя понятие «цифровая грамотность» используется в исследованиях в течение более длительного периода времени, в последнее время термин «цифровая компетентность» используется все чаще и все отчетливее прослеживается тенденция его все большей легитимации. При этом имеет место и географическая разница. Если термин «цифровая грамотность» в основном используется в англоязычных странах, то термин «цифровая компетентность» (digital competence) используется в других европейских странах, например, таких как Испания, Италия, страны Северной Европы.

Еще одним вариантом замены термина «цифровая грамотность» является термин «медиаграмотность», который иногда рассматривается как часть или эквивалент цифровой грамотности. Об этом, в частности, пишут норвежские исследователи О. Эрстад и С. Амдам [11].

В последнее время возрос интерес к исследованиям грамотности, в которых получило распространение использование понятия «критическая цифровая грамотность». Л. Панграцио выделяет три возможных понимания критической цифровой грамотности:

- 1) подход критической грамотности;
- 2) подход критической медиаграмотности;
- 3) подход цифрового дизайна [12].

Критическая цифровая грамотность, развиваемая, например, Дж. Авила и Дж. Пандия, позиционируется как подход, для которого характерна критика цифрового контекста либо через критику его потребления, либо творческого производства и предлагает развивать либо технические навыки проектирования, либо более общие теоретические навыки критики [13]. Такое новое понимание цифровой грамотности необходимо рассматривать в широком контексте социальных, политических, экономических и технических проблем, через изучение того, как неравенство усиливается цифровыми технологиями

и как с ним можно бороться, сосредоточив внимание на том, как происходит формирование и реконфигурация техносociальных систем.

Основная идея критической медиаграмотности состоит в выделении личного опыта человека [14]. Сторонники этой позиции, среди которых заметную роль играли британские теоретики СМИ, такие как Д. Бэкингем [14] и Дж. Сефтон-Грин [15], обратили внимание на повседневное использование молодыми людьми цифровых текстов, при котором «правильное» прочтение этих текстов менее важно, чем то, как они связаны с жизнью учащихся. В этой модели студенты рассматриваются как «жертвы манипуляции СМИ», тогда как педагог призван выступить в роли хранителя знаний и навыков, которые освободят их от репрессивных идеологий, выражаемых через СМИ. Другой сторонник данной модели, Дж. Поттер делает акцент в своих исследованиях на производстве и репрезентации идентичности посредством цифровых медиа и описывает ее как тип «самокураторства». Он полагает, что в настоящее время самокураторство является ключевым навыком и склонностью к новым медиа. Самокураторство – это форма критического потребления, в котором осевой точкой является индивидуум [16].

В современной исследовательской работе получили развитие и иные способы интерпретации грамотности в рамках данной модели, например трехсторонняя модель критической практики Барнетта и Мерчант, в которой раскрываются взаимосвязи между идентичностью, практикой и сетями, которые возникают внутри и за пределами социальных медиа [17]. В своей критике они концентрируют внимание не только на роли цифровых технологий как той абстрактной силе, которая структурирует наши мысли и действия, но и на необходимости исследования и оценки того, что мы на самом деле делаем в сети и офлайн. Они утверждают, что использование социальных сетей обычно доставляет удовольствие, поэтому любая критическая практика должна сочетать интерес учащихся с более серьезными педагогическими целями. Этот подход рассматривает личную реакцию человека на цифровые информационные ресурсы, связывая критическую грамотность с процессом формирования социальной идентичности.

Подход цифрового дизайна [18]. Впервые «дизайн» как ключевой компонент обучения грамоте представила в своей работе над мультиграмотностью Нью-Лондонская группа в 1996 г. В начале 2000-х гг. идея дизайна получает свое осмысление в цифровом контексте и становится все популярным методом обучения цифровой грамотности. Ключевую роль в повороте исследований в направлении разработки идеи дизайна сыграли работы Г. Кресса, а также исследования М. Шеридан и Дж. Роуселл, Г. Дженкинса и Д. Гаунтлетта. Введение идеи дизайна в цифровой контекст было новым шагом в изучении критической цифровой грамотности.

Г. Кресс утверждал, что мир коммуникации теперь устроен таким образом, что необходимо выделять концепцию дизайна, а не такие понятия, как приобретение, компетентность или критика [19]. Это связано не только с изменениями в коммуникации и производстве, вызванными цифровыми технологиями, но и с доминированием визуального режима на экране. Дизайн формирует будущее посредством преднамеренного использования репрезентативных ресурсов в интересах дизайнера. Шеридан и Роуселл развили идеи Кресса [20]. Они доказывали, что становление учащегося в качестве продюсера (дизайне-

ра) может помочь привить ему позитивную грамотность и интеллектуальную практику, выйдя за пределы типичных школьных практик повторения и критики. Дизайнерская грамотность обеспечивает полезный способ формирования индивидуальной активности посредством имманентной технической формы критики [21].

Несколько иную версию концепции дизайна выдвинул Дэвид Гаунтлетт [22], который утверждает, что настоящее обучение происходит тогда, когда люди творят. Основное внимание при обучении должно быть сосредоточено на создании «новых» вещей и, одновременно, на формировании навыков мастерства и критики. В таком контексте критика рассматривается как способность представить инновационные и альтернативные творения и практики.

Характеризуя в целом дизайнерский поворот в цифровой грамотности, его исследователи отмечают, что он позволил смягчить политическую ориентацию критики, скрыв ее под маской творчества, имеющей более социальный и эстетический характер.

Что касается отечественных исследований понятия «цифровая грамотность», то, как отмечает в своем исследовании А.В. Шариков, в России данное понятие стало использоваться в научных публикациях лишь с 2010 г. и первоначально трактовалось как «грамотность в использовании современных технических цифровых средств» [23]. К настоящему времени активность отечественных ученых, работающих в контексте тех или иных подходов к изучению цифровой грамотности, значительно возросла. Однако, несмотря на то, что тематика работ охватывает достаточно значительный комплекс технологических, психолого-педагогических, медийно-информационных, индустриальных проблем формирования, развития цифровой грамотности, в целом они не выходят за рамки тех концептуальных подходов к пониманию данного вида грамотности, которые предварительно получили развитие в зарубежных исследованиях.

Данный подход получил официальное оформление и признание в виде Концепции медийно-информационной грамотности (МИГ), которая разрабатывалась в рамках международного проекта ЮНЕСКО «Информация для всех» и была закреплена как самостоятельная в 2012 г. в Москве на международной конференции «Медиа- и информационная грамотность в обществах знания». По результатам работы конференции была принята «Московская декларация о медиа- и информационной грамотности».

Несмотря на относительную новизну названия концепции, в ее содержании отсутствует какое-то оригинальное, принципиально отличное от имевшихся, определение понятия «цифровая грамотность». С точки зрения концепции МИГ, цифровая грамотность – всего лишь частный случай медийно-информационной грамотности, привязанный к новым медиа. Однако, получив официальное признание и оформление, концепция МИГ объединила многих отечественных исследователей и координируется Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» под руководством Е.И. Кузьмина [24]. Также на основе данной концепции в 2014 г. был организован и реализован группой исследователей под руководством С.Г. Давыдова проект «Индекс цифровой грамотности».

С 2016 г. в России появляется новая тенденция – понятие «цифровая грамотность» начинает связываться с экономическими проблемами развития

страны, с развитием так называемой цифровой экономики и часто рассматривается в связке с понятием «финансовая грамотность» [25], что идет в разрез с теми направлениями исследований цифровой грамотности, которые развиваются зарубежными учеными.

Подводя итог, можно выделить несколько ключевых тенденций, которые сформировались в исследованиях цифровой грамотности:

Во-первых, дальнейшее развитие стандартизированных определений, включающих в себя тот или иной набор знаний и навыков, определяющих национальные и международные нормы цифровой грамотности. Их появление вызвано изменениями, происходящими в сфере цифровых технологий. Отсюда необходимость постоянного мониторинга и внесения изменений в образовательные стандарты, учебные программы и прочие документы, регламентирующие требования к цифровой грамотности.

Во-вторых, значительное исследовательское значение приобрел подход М. Кнобеля и К. Ланкшира «Новых исследований грамотности», которые акцентировали внимание на необходимости переосмысления школьной грамотности в соответствии с меняющимися информационными и коммуникационными технологиями. Этот подход актуализировал необходимость поиска и адаптации нового набора навыков, необходимых для полноценного участия людей в социальных и культурных мероприятиях современного мира.

В-третьих, развитие цифровых технологий происходит на фоне сложных социальных, экономических и политических процессов, вызывающих трансформацию традиционных и формирование новых этических, политических и идеологических ориентаций современного социума. Эти обстоятельства способствуют появлению принципиально новых подходов к изучению цифровой грамотности, таких как концепции критической цифровой грамотности (L. Pangrazio и др.), трансформационной цифровой грамотности (A. García, N. Mirra, E. Morrel, A. Martinez, D. Scorza), социоматериальной цифровой грамотности (M. Dezuanni).

В-четвертых, в последнее время как в зарубежных, так и отечественных исследованиях наметилась новая тенденция, связанная с изучением роли не только человеческих, но и нечеловеческих агентов (например, ChatGPT) в онлайн-среде, что способствует формированию новых представлений о цифровой грамотности.

Таким образом, дальнейшее развитие цифровых технологий ставит дополнительные вопросы перед исследователями и заставляет искать новые подходы к концептуализации представлений о цифровой грамотности.

Список источников

1. Lanham R.A. Digital literacy // Scientific american. 1995. Vol. 273, № 3. P. 198–199.
2. Lankshear C., Knobel M. Digital literacy and Digital Literacies: – policy, pedagogy and research considerations for education // Nordic journal of digital literacy. 2015. Vol. 10, Jubileumsnummer. P. 8–20.
3. Gilster P., Glister P. Digital literacy. New York : Wiley Computer Pub., 1997.
4. Bêlisle C. Literacy and the digital knowledge revolution // Digital literacies for learning. 2006. P. 51–67.
5. Fernández-Otoya F. et al. Digital and Information Literacy in Basic-Education Teachers: A Systematic Literature Review // Education Sciences. 2024. Vol. 14, № 2. C. 127.
6. Prensky M.H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom // Innovate: journal of online education. 2009. T. 5, № 3.

7. Aviram A., Eshet-Alkalai Y. Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps // *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. 2006. Vol. 9, № 1.
8. Belshaw D. et al. What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation. (Doctoral dissertation). Durham University, 2012.
9. Säljö R. Literacy, digital literacy and epistemic practices: The co-evolution of hybrid minds and external memory systems // *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2012. Vol. 7, № 1. P. 5–19.
10. Spante M. et al. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use // *Cogent education*. 2018. Vol. 5, № 1. P. 1519143.
11. Erstad O., Amdam S. From protection to public participation: A review of research literature on media literacy // *Javnost-the public*. 2013. Vol. 20, № 2. P. 83–98.
12. *Critical digital literacies as social praxis: Intersections and challenges* / ed. J.A. Ávila, J.Z. Pandya. New York : P. Lang, 2013.
13. Alvermann D.E. Media, information communication technologies, and youth literacies: A cultural studies perspective // *American behavioral scientist*. 2004. Vol. 48, № 1. P. 78–83.
14. Buckingham D. Media education: Literacy, learning and contemporary culture. John Wiley & Sons, 2013.
15. Sefton-Green J. Chapter 8 Youth, Technology, and Media Cultures // *Review of research in education*. 2006. Vol. 30, № 1. P. 279–306.
16. Potter J. Digital media and learner identity: The new curatorship. New York : Palgrave Macmillan, 2012.
17. Burnett C., Merchant G. Is There a Space for Critical Literacy in the Context of Social Media? // *English Teaching: Practice and Critique*. 2011. Vol. 10, № 1. P. 41–57.
18. Cazden C. et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures // *Harvard educational review*. 1996. Vol. 66, № 1. P. 60–92.
19. Kress G. Literacy in the new media age. Routledge, 2003.
20. Sheridan M.P., Rowsell J.M.K. Design literacies: Learning and innovation in the digital age. 2010.
21. Jenkins H. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. The MIT press, 2009. 145 p.
22. Gauntlett D. Making is connecting. John Wiley & Sons, 2013.
23. Шариков А.В. Концепции цифровой грамотности: российский опыт // *Коммуникации. Медиа. Дизайн*. 2018. Т. 3, № 3. С. 96–112.
24. Кузьмин Е.И., Жилавская И.В., Игнатова Д.Д. Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее. М. : МЦБС, 2014.
25. Веселовский М.Я., Измайлова М.А., Абрашкин М.С. Приоритеты и главные инструменты развития цифровой экономики России // *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2018. Т. 9, № 2 (34). С. 192–199.

References

1. Lanham, R.A. (1995) Digital literacy. *Scientific American*. 273(3). pp. 198–199.
2. Lankshear, C. & Knobel, M. (2015) Digital literacy and Digital Literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 10. pp. 8–20.
3. Gilster, P. & Glistler, P. (1997) *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer.
4. Bélisle, C. (2006) Literacy and the digital knowledge revolution. In: Martin, A. & Madigan, D. (eds) *Digital Literacies for Learning*. Facet. pp. 51–67.
5. Fernández-Otoya, F. et al. (2024) Digital and Information Literacy in Basic-Education Teachers: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*. 14(2). p. 127.
6. Prensky, M.H. (2009) Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*. 5(3).
7. Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006) Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. 9(1).
8. Belshaw, D. et al. (2012) *What is 'digital literacy'? A Pragmatic Investigation*. Dr. Diss. Durham University.
9. Säljö, R. (2012) Literacy, digital literacy and epistemic practices: The co-evolution of hybrid minds and external memory systems. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 7(1). pp. 5–19.
10. Spante, M. et al. (2018) Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*. 5(1). pp. 1519143.
11. Erstad, O. & Amdam, S. (2013) From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. *Javnost-the Public*. 20(2). pp. 83–98.

12. Ávila, J.A. & Pandya, J.Z. (eds) *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges*. New York: P. Lang.
13. Alvermann, D.E. (2004) Media, information communication technologies, and youth literacies: A cultural studies perspective. *American Behavioral Scientist*. 48(1). pp. 78–83.
14. Buckingham, D. (2013) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. John Wiley & Sons.
15. Sefton-Green, J. (2006) Chapter 8 Youth, Technology, and Media Cultures. *Review of Research in Education*. 30(1). pp. 279–306.
16. Potter, J. (2012) *Digital Media and Learner Identity: The New Curatorship*. New York: Palgrave Macmillan.
17. Burnett, C. & Merchant, G. (2011) Is There a Space for Critical Literacy in the Context of Social Media? *English Teaching: Practice and Critique*. 10(1). pp. 41–57.
18. Cazden, C. et al. (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. 66(1). pp. 60–92.
19. Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
20. Sheridan, M.P. & Rowsell, J.M.K. (2010) *Design literacies: Learning and Innovation in the Digital Age*. Routledge.
21. Jenkins, H. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MIT press.
22. Gauntlett, D. (2013) *Making is Connecting*. John Wiley & Sons.
23. Sharikov, A.V. (2018) Kontseptsii tsifrovoy gramotnosti: rossiyskiy opyt [Concepts of digital literacy: Russian experience]. *Kommunikatsii. Media. Dizayn*. 3(3). pp. 96–112.
24. Kuzmin, E.I., Zhilavskaya, I.V. & Ignatova, D.D. (2014) *Mediyno-informatsionnaya gramotnost' v Rossii: doroga v budushchee* [Media and Information Literacy in Russia: The Road to the Future]. Moscow: MCBS.
25. Veselovskiy, M.Ya., Izmaylova, M. A. & Abrashkin, M.S. (2018) Prioritety i glavnye instrumenty razvitiya tsifrovoy ekonomiki Rossii [Priorities and main instruments for the development of the digital economy of Russia]. *MIR (Modernizatsiya. Innovatsii. Razvitie)*. 9(2/34). pp. 192–199.

Сведения об авторах:

Чмыхало А.Ю. – кандидат философских наук, доцент Отделения социально-гуманитарных наук Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: sanichtom@tpu.ru

Жаркова М.А. – кандидат философских наук, доцент Отделения социально-гуманитарных наук Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: mma1252@tpu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Chmykhalo A.Yu. – Cand. Sci. (Philosophy), associate professor of the Department of Social Sciences and Humanities, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: sanichtom@tpu.ru

Zharkova M.A. – Cand. Sci. (Philosophy), associate professor of the Department of Social Sciences and Humanities, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: mma1252@tpu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 25.02.2025;
одобрена после рецензирования 01.04.2025; принята к публикации 17.04.2025
The article was submitted 25.02.2025;
approved after reviewing 01.04.2025; accepted for publication 17.04.2025*