

Филозофски факултет, Универзитет у Београду | 2021



1838



брзозвонје у
време ковид кризе
Где смо и куда даље
Зборник радова

Вера Сјасеновић (уредница)

*Образовање у време ковид кризе
Где смо и куда даље
Зборник радова
Вера Спасеновић (уредница)
Београд 2021.*

Издавач

Универзитет у Београду – Филозофски факултет
Чика Љубина 18–20, Београд 11000, Србија
www.f.bg.ac.rs

За издавача

Проф. др Миомир Деспотовић,
декан Филозофског факултета

Рецензенти

Проф. др Драгана Павловић Бренеселовић,
Филозофски факултет Универзитета у Београду
Проф. др Слађана Зуковић,
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду
Проф. др Марија Марковић,
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Лектор

Невена Мрђеновић

Дизајн корица

Ивана Зорановић

Припрема за штампу

Досије студио, Београд

Штампа

ЈП Службени гласник, Београд

Тираж

200

ISBN 978-86-6427-177-6

Овај зборник је настао у оквиру научноистраживачког пројекта
Човек и друштво у време кризе, који финансира
Филозофски факултет Универзитета у Београду.

САДРЖАЈ

- 7 | *Вера Сјасеновић*
Предговор
- 9 | *Радован Анђионијевић*
Програми образовања на даљину и својства
њихове реализације
- 23 | *Биљана Бодрошки Сјариосу*
Корона-криза: време за педагошка преиспитивања
- 39 | *Јелена Врањешевић*
Социоемоционално учење и резилијентност у доба кризе:
перспектива родитеља
- 55 | *Нађаша Вујисић Живковић*
Педагошки рад у време пандемије – две студије случаја
- 67 | *Живка Крњаја*
Предшколско васпитање и образовање у време „корона
кризе”: физичка изолација и „ефекат тунела”
- 83 | *Невена Мићранић*
Увек цртамо: вртић „на даљину” у време ковид-19 кризе
из дечје перспективе
- 101 | *Лидија Мишкељин*
Приступи образовне политике предшколском васпитању и
образовању у доба кризе
- 119 | *Нађаша Николић*
Образовање у онлајн окружењу: изазов за
наставничку професију
- 133 | *Драјана Пурешевић*
Вртић на даљину у време ковид-19 кризе
– перспектива родитеља
- 151 | *Јелена Секулић*
Настава у доба кризе: о чему брину наставници

- 169 | *Мирјана Сенић Ружић*
Ка критичком дигиталном образовању: како развијати дигиталну писменост?
- 183 | *Вера Сјасеновић*
Одговор просветних власти на актуелну кризу: виђење практичара
- 199 | *Милан Сјанчић*
Чему оцењивање у доба кризе: перспективе наставника на друштвеним мрежама
- 215 | *Александар Тадић*
Образовање на даљину или удаљавање од образовања – осврт на школовање у руралним подручјима
- 231 | *Емина Хебиб*
Школска клима у време пандемије вируса корона
- 247 | *Зорица Шаљић*
Пружање додатне подршке ученицима у ванредним условима образовања

Мирјана М. Сенић Ружић*

КА КРИТИЧКОМ ДИГИТАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ: КАКО РАЗВИЈАТИ ДИГИТАЛНУ ПИСМЕНОСТ?

Апстракт: Услед интензивне употребе дигиталних технологија у образовном процесу, изазване пандемијом вируса ковид-19, захтев за дигиталном писменошћу као основом за учење у дигитално посредованом образовању избија у први план. У овом раду се концепт дигиталне писмености посматра из социокултурне перспективе; идентификују се различите димензије које чине овај концепт и разматрају начини на које се дигитална писменост може развијати тако да буде у складу са социокултурним разумевањем дигиталне писмености као друштвене праксе. Развијање дигиталне писмености се посматра преко четири повезане димензије или аспекта учења и праксе: функционалне, операционалне, ситуационе и критичке, које доводе у везу технологију и језик, значење и контекст, и воде ка формирању дигиталног идентитета, односно стварању одређених личних атрибута, специфичних за сваког појединца и аутентичне контексте у којима се дигитална писменост практикује.

Кључне речи: дигитална писменост, критичко дигитално образовање, развијање дигиталне писмености, социокултурни приступ.

Увод

У последње време се све више говори о томе како је дигитална писменост највреднија способност за целоживотно и свеживотно учење. Појавом пандемије вируса ковид-19 овај исказ добија свој прави смисао. У ситуацији када је све друго било затворено, техно-

* Мирјана Сенић Ружић, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Области интересовања: дигитална писменост, дигиталне технологије у образовању, општа питања педагошке науке и педагошки правци, породична педагогија. E-mail: mirjana.senic@f.bg.ac.rs

логија је отворила врата у свет образовања, рада, разоноде и свакодневног живота. Некима (дигитално писменијим) је омогућила да „нормално” функционишу у затвореном свету, отварајући виртуелна врата, док су други (они мало мање дигитално писмени) наишли на још једну у низу препрека за слободу кретања, комуникацију, размену, дружења, обављање послова и учење. Свеприсутност технологије, без обзира да ли је постепено освајала наш животни простор или нагло преузела водећу улогу у свим сферама савременог живота, захтева да се технологија правилно употребљава и да се над њом успостави контрола, па не изненађује то што је дигитална писменост издвојена као једна од кључних компетенција за XXI век.

Према томе, може се рећи да дигитална писменост представља основу за адекватан живот, учење и рад у дигиталном друштву, и да би, као таква, требало да се развија у оквиру формалног образовања. То је једна од перспектива дигиталног образовања, која је и у нашој земљи препозната као значајна. Међутим, тек је са појавом пандемије интензивирана употреба дигиталних технологија у настави и за учење, што је условило и потребу за озбиљнијим преиспитивањем праксе развијања дигиталне писмености. Дигитална писменост је идентификована као један од пет кључних проблема у остваривању васпитно-образовног процеса у дигиталном окружењу (Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, 2020). У наредном периоду ће тек бити речи о различитим искуствима, изазовима и тешкоћама са којима се и ученици и наставници суочавају приликом рада у дигиталном окружењу, а за сада се може констатовати да у контексту интензивне употребе дигиталних технологија у образовном процесу захтев за дигиталном писменошћу као основом за учење у дигитално посредованом образовању избија у први план. А шта је дигитална писменост – прво је питање којим се у овом раду бавимо.

Погрешно је разумевање дигиталне писмености по коме се она своди само на вештине употребе технологије. У основи овог концепта је *оснаженост* за критичку и креативну употребу дигиталних технологија и ресурса за решавање проблема, обављање послова, креирање садржаја, комуникацију и учење. Дигитална писменост подразумева да се мисли критички, да се креативно решавају проблеми, да се ефикасно сарађује и комуницира у дигиталном окружењу и да се дигитални ресурси користе између осталог и за учење и лични развој.

Дигитално образовање је термин који се најчешће користи за означавање савремене образовне праксе која са једне стране подразумева развијање дигиталне писмености, а са друге педагошку

употребу дигиталних технологија у настави и за учење (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). На који начин ће концепт дигиталног образовања бити интерпретиран у великој мери зависи од тога да ли употребу дигиталних технологија у образовању посматрамо из угла технолошког детерминизма, или из неке друге перспективе. Према технолошком детерминизму, технологија обликује друштвене праксе попут наставе и учења (Oliver, 2011) стављајући фокус на то како искористити образовне потенцијале дигиталних технологија и како овладати дигиталним компетенцијама – унапред прецизно дефинисаним скупом знања, вештина и ставова потребних свима за адекватно управљање дигиталним технологијама. Критички приступ разумевању дигиталних технологија у образовању фокусира се на „друштвено обликовану” природу технологије и промишљање о контекстуално условљеним и често ограниченим друштвеним реалностима употребе технологије у образовној пракси (Selwyn, 2010, стр. 68). Један од алтернативних приступа разумевању односа технологије и образовања јесте културно-историјски приступ заснован на радовима Виготског, према коме се технологија посматра као средство за посредовање акцијом и где јединица анализе није ни појединац ни технологија, већ сврсисходна употреба технологије у оквиру културног и историјског контекста (Barb et al. 2004, према: Oliver, 2011). Према овом становишту, друштвене праксе су оне које одређују које ће дигиталне технологије бити интегрисане у праксу, што је сврсисходно и на циљ оријентисано становиште. И док је у оквиру приступа технолошког детерминизма акценат стављен на овладавање дигиталним компетенцијама, у културно-историјском приступу препознаје се постојање вишеструких дигиталних писмености које су условљене контекстом. У складу с тим, дигитално образовање треба да има за циљ развијање дигиталне писмености, односно *контекстном условљених пракси дигиталне писмености*. Следеће питање које се отвара тиче се начина развијања дигиталне писмености у оквиру формалног образовања.

Анализа стратешких и програмских докумената, у оквиру националног образовно-политичког дискурса, показује да постоји свест о значају и неопходности овладавања одређеним знањима, способностима, вештинама, компетенцијама или писменостима за рад са дигиталним технологијама и за живот у дигиталном друштву. Оно што између осталог недостаје јесте усаглашеност у вези са тим на који начин у оквиру формалног образовања треба развијати та знања, способности и ставове – у оквиру посебног наставног предмета, или као међупредметну компетенцију (детаљније у Senić Ružić, 2021).

На основу поменуће анализе у оквиру националне образовне политике могу се препознати елементи детерминистичког разумевања употребе технологије у образовању и усмерење ка неолибералној перспективи и ка тржишту рада. Иако је релевантним документима предвиђено развијање дигиталне писмености за све грађане, која се у неким документима дефинише као међупредметна компетенција, евидентан је фокус који се ставља на развијање будућег стручног кадра у домену дигиталних технологија и то у оквиру посебних предмета (Дигитални свет и Информатика и рачунарство), и померање у други план општеобразовног проблема који се тиче дигиталне писмености која је неопходна свим грађанима за ефикасно функционисање у дигиталном друштву и коју треба развијати у оквиру различитих пракси и дисциплина, односно наставних предмета. Иако се концепти дигитална писменост, дигитална компетенција и дигиталне вештине непрецизно користе, у пракси је прихваћен прецизно и комплексно структуриран Европски оквир дигиталне компетенције – *DigComp* (Carretero et al., 2017), који се превасходно развија у оквиру посебних предмета из области информатике и рачунарства. Посматрано из угла образовне политике, акценат је стављен на развијање дигиталних вештина (*Strategija razvoja digitalnih veština u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine, 2020*), при чему се занемарује развијање дигиталне писмености, односно оспособљавање свих грађана за активну партиципацију у различитим контекстима дигиталне културе и критичко ангажовање у умреженом друштву. Из овога се може извести закључак да је у оквиру националне образовне политике и праксе као циљ дигиталног образовања одређено развијање специфичних компетенција неопходних за обављање послова и решавање проблема у дигиталном друштву, и да је оквир тих компетенција једнак за све, без обзира на њихове личне и друштвене контексте у којима се крећу.

У наставку рада посветићемо се концепту дигиталне писмености посматраном из социокултурне перспективе; осврнућемо се на различите димензије које чине концепт дигиталне писмености и разматрати начине на које се она може развијати тако да буде у складу са социокултурним разумевањем дигиталне писмености као друштвене праксе. Резултат овог рада представља алтернативни нацрт критичког дигиталног образовања, односно модела за развијање дигиталне писмености који води до формирања дигиталног идентитета, креираног на основу релевантних разумевања дигиталне писмености, њених димензија и развојног процеса.

Разумевање дигиталне писмености из социокултурне перспективе

Под утицајем глобалних промена у друштву и процеса дигитализације, проширено је традиционално разумевање феномена писмености, чију су еволуцију обележила два кључна преокрета. *Социјални њреокрећ* (Gee, 2000) представља померање фокуса са индивидуе и индивидуалног понашања ка социјалном, при чему се писменост схвата као друштвена пракса. *Диџитални њреокрећ* (Mills, 2010) настаје под утицајем дигиталне трансформације друштва и подразумева померање фокуса истраживања са штампаног текста и пракси читања и писања ка новим текстуалним и језичким праксама које су посредоване дигиталним технологијама, односно, подразумева преусмеравање пажње на *њраксе нових њисменостџи у диџиталном окружењу* у различитим друштвеним контекстима – образовном, радном, економском и у слободно време.

Како би се нагласило да не постоји универзални приступ писмености, већ да је писменост сврсисходна, наменска и уско повезана са доменима праксе, теоретичари који полазе од оваквог схватања користе термин писмености у множини (Street, 2001). У контексту дигиталног друштва разматрају се дигиталне писмености (Lankshear & Knobel, 2008), односно како дигиталне технологије омогућавају нове начине „практиковања” писмености. Писменост се схвата као скуп друштвено организованих пракси које користе систем симбола и технологију за њено креирање и дисеминацију, где је реч о „примени знања са одређеним циљевима и у одређеним контекстима употребе” (Scribner & Cole, 1981, стр. 236).

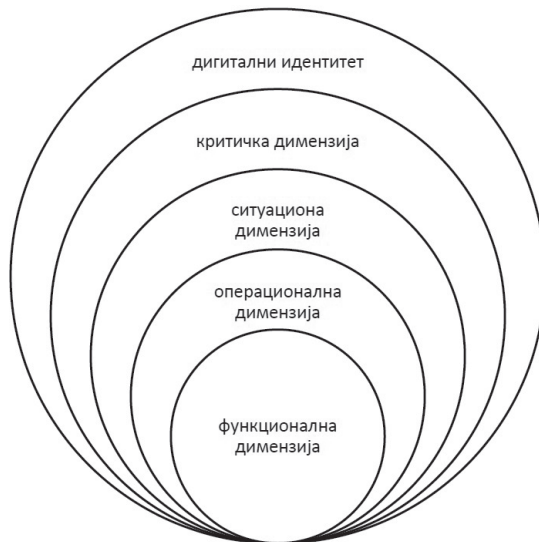
Усвајање социокултурног приступа концепту писмености има следеће импликације за разумевање дигиталне писмености. Полазећи од разумевања писмености као друштвене праксе следи да дигитална писменост пре свега подразумева партиципацију у друштвеном животу и представља основу за живот, учење и рад у развијајућем дигиталном друштву. Дакле, дигитална писменост *није џисособностџ, већ њракса*. Дигитална писменост *није њроизвод, већ њроџес* и не може се рећи да је неко потпуно, максимално дигитално писмен већ да на континууму писмености заузима одређени положај. Поред тога, дигитална писменост *не њодразумева скџуј универзалних знања и вешџина, већ оних које су релеванџне за друшџтвене њраксе у домену диџиталноџ*. Дигиталне технологије су стално у развоју, па тако суочавају кориснике са новим захтевима да се адекватно носе са комплексним социјалним, педагошким и когнитивним изазовима.

Из тог разлога дигитална писменост *није и не може бити стајичан, већ је динамичан концепт* јер је у тесној вези и мења се са развојем дигиталне технологије. Према томе, праксе повезане са дигиталном писменошћу нису „фиксне” и не јављају се изоловано, већ настају у односу на друштвене, културне, економске и политичке промене у датом контексту. Из тога следи да дигитална писменост *није неутрални концепт већ идеолошки обојен* и повезан са односима моћи. У складу с претходно реченим, дигиталну писменост можемо одредити као способност за живот, учење и рад у развијајућем и променљивом дигитално посредованом друштву, која се развија путем коришћења дигиталних ресурса, партиципације у дигиталној култури и критичког ангажовања у умреженом друштву.

Ка критичком дигиталном образовању и формирању дигиталног идентитета: 4Д модел развијања дигиталне писмености

Социокултурни приступ разумевању дигиталне писмености представља алтернативу најраспрострањенијем начину разумевања односа технологије и образовања – технолошком детерминизму, и у складу са тим редефинише значење дигиталног образовања које за циљ треба да има развијање дигиталне писмености. Ако се дигитална писменост посматра као друштвена пракса и препознаје се постојање вишеструких дигиталних писмености које су условљене контекстом, онда дигитално образовање треба да има за циљ развијање контекстом условљених пракси дигиталне писмености. Овакво разумевање може бити у супротности са најприхваћенијим и најраспрострањенијим схватањем да је за успешан живот, учење и рад у дигиталном друштву неопходно да сви овладају унапред *прецизно* дефинисаним скупом знања, вештина и ставова који треба да им омогуће адекватно управљање дигиталним технологијама. Са друге стране, уместо да се у оквиру посебних предмета и одређене дисциплине (информатике) развијају дигиталне компетенције према унапред дефинисаном оквиру једнаком за све, социокултурни приступ отвара простор да се дигитална писменост развија као међупредметна компетенција, у оквиру различитих предмета и различитих дисциплина, односно да одговара различитим контекстима у оквиру којих треба да се практикује. Између осталог, у овом раду се за одређење дигиталне писмености не користи термин компетенција да би се показало како дигитална писменост није сама по себи циљ нити је вештина коју треба сви да савладају на исти начин.

Због тога се, уместо детаљне операционализације концепта дигиталне писмености на различите компоненте и компетенције које могу послужити као чек листа за проверавање нивоа овладаности појединачним знањима и вештинама, предлаже да се дигитална писменост посматра кроз различите димензије, по узору на Гринов модел димензија писмености (Green, 1988). У овом моделу писменост се посматра преко три повезане димензије (операционалне, културне и критичке) и подразумева одређену артикулацију језика, значења и моћи у оквиру писаног текста. За потребе овог рада, Гринов модел димензија писмености прилагођен је контексту дигиталног, проширен је и модификован тако да обухвата још једну димензију – функционалну, као и дигитални идентитет, који треба да буде резултат праксе развијања дигиталне писмености. Уз поменуте измене, а по узору на пирамидални модел развоја дигиталне писмености (Sharpe & Beetham, 2010), четири дефинисане димензије дигиталне писмености распоређене су у развојни процес (*4Д модел развијања дигиталне писмености и формирања дигиталног идентитета*) са циљем да се прикаже како приступ технологији, вештине, искуства и праксе доприносе изградњи дигиталног идентитета и како идентитет информише праксу и подстиче креативно коришћење дигиталних технологија. Контекст се у овом моделу издваја као кључни фактор од кога зависи развој дигиталне писмености, а уз њега и мотивација појединаца за развој нових способности у специфичним ситуацијама.



Слика 1: 4Д модел развијања дигиталне писмености и формирања дигиталног идентитета

У основи 4Д модела налази се *функционална димензија* која обухвата приступ дигиталним технологијама, ресурсима и услугама. Ова димензија подразумева „предуслове за партиципацију” (Candy, 2004, према: Sharpe & Beetham, 2010), односно поседовање или приступ дигиталним технологијама, мобилност, приступ мрежама људи и информацијама, време да се активно у томе ангажује, али и свест о свему томе. Основу за критичко дигитално образовање чини приступ одговарајућим дигиталним ресурсима, али и њихово активирање. То значи да за развијање дигиталне писмености није довољно да, на пример, у школи или код куће за обављање задатака постоји доступна технологија, већ је потребно да се та технологија и користи. Активности у оквиру функционалне димензије подразумевају идентификовање оних ресурса који су доступни у одређеним контекстима, способности за употребу тих ресурса, разумевање како се дати ресурси користе у пракси у одговарајућим контекстима, развој способности за евалуацију, комбиновање и креирање нових ресурса.

Операционална димензија користи језик и технологију као средства за практиковање дигиталне писмености. Језик и технологија су медији којима се посредују одређена значења, па је неопходно самовладати одређене процедуре и технике за управљање језиком и технологијом. Под утицајем дигиталних технологија настају промене у погледу композиције текста, његовог разумевања и комуникације у дигиталном контексту. Мултимодалне композиције приликом писања текстова уз помоћ дигиталних технологија (преузимање слика или текстова из других извора), једноставност мењања, унапређивања и ажурирања, као и доступност за ширу публику, омогућавају брзу и лаку комуникацију, али захтевају и разумевање концепта ауторства. С обзиром на ове нове могућности и контексте, писање у дигиталном окружењу често се доводи у везу са иновацијом и креативношћу (Crystal, 2006). Ученици би требало да користе технологију за мултимодално читање и писање, али и да стекну самопоуздање за експериментисање са новим могућностима које пружа дигитална технологија. Дакле, операционална димензија дигиталне писмености подразумева способност да се на основу различитих медија и облика комуникације порука креира или интерпретира. За то су потребне практичне вештине за разумевање како функционишу дигиталне технологије и како у потпуности искористити потенцијале које оне нуде. На основу тога, ову димензију можемо одредити као *развијање способности* неопходних за операционализацију мултимодалних текстова. Када развију ове способности, ученици их користе у различитим контекстима учења; чиме повећавају самоувереност и умешност у коришћењу технологије. Ова димензија се развија кроз вођење и практиковање.

Способности за руковање системима језика и технологије увек су у функцији партиципације у аутентичним облицима друштвене праксе и значења. *Ситуациона димензија* омогућава појединцу да учествује у дигиталним дискурсима и односи се на то како различити контексти обликују, али и бивају обликовани путем дигиталне писмености, и на тај начин стварају нове прилике за појединце, групе и друштва. Практике дигиталне писмености зависе од контекста и са собом увек носе одређени садржај, тако да ситуациона димензија подразумева разумевање и препознавање специфичности неког садржаја у датом контексту и конструисање значења релевантних за контекст. У оквиру образовања, потребно је усмерити пажњу на аутентичне контексте, облике и циљеве учења у области писмености, технологије, текста и информација (Lankshear et al., 2000). То значи да код ученика треба подстицати разумевање нових облика друштвених пракси у дигиталном свету. То се може остварити кроз културно учење, социјализовање у специфичним садржајима и начинима мишљења, као и одговарајућим наставним областима тако што се повезује учење са реалним животним друштвеним праксама и свесно развијају заједнице пракси (Lankshear et al., 2000). Поред тога, у оквиру ситуационе димензије потребно је подстицати ученике на рефлексију о постојећим и развијајућим праксама употребе дигиталних технологија у различитим контекстима. Интеграција дигиталних технологија у наставну праксу, али и школску културу, омогућава нове начине употребе дигиталних текстова и ствара нове односе међу наставницима и ученицима и знањем. Кроз ову димензију ученици праве изборе начина на које ће користити технологију за учење, било самостално или са другима, и развијају флексибилне стратегије као одговоре на ситуационе потребе, развијајући на тај начин лични „стил” употребе технологије (Sharpe & Beetham, 2010). Према томе, ову димензију можемо одредити као стварање, конзумирање и креирање, односно *пракћиковање у одређеном ситуационом и културном контексту*.

Критичка димензија подразумева развијање критичког става у оквиру дате праксе писмености, односно критичко ангажовање у стварању значења, разумевање како текстови позиционирају и репрезентују људе, и преиспитивање ангажовања и позиција моћи. Она подразумева средства за трансформацију и активну репродукцију постојећих пракси писмености и дискурса, односно развијање способности за евалуацију, критику и поновно креирање извора путем којих су ове праксе или дискурси посредовани. Ученици, као и наставници, треба да поседују способности да користе различите текстове из различитих извора, да ефикасно и креативно учествују у

друштвеним праксама, али и да их критички сагледавају, процењују, предвиђају и доприносе трансформацији друштвених пракси на начин на који они процене да је адекватан (Lankshear et al., 2000). Развијање критичке димензије може се подстицати активностима продукције текстова, односно оснаживањем ученика да доводе у питање односе моћи представљањем сопствених перспектива и искустава. У складу с тим, критичка димензија се може одредити као *критичко ангажовање које превазилази контекст*. Ова димензија је кључна за разумевање критичког аспекта дигиталног образовања. Нека од питања на која критичко дигитално образовање треба да буде усмерено јесу следећа: Зашто одређена технологија постоји и за шта се користи? Чијим интересима она служи? Може ли се користити на другачији или на бољи начин?

Дигитални идентитети је пре резултат него фаза у развоју дигиталне писмености, и обухвата и превазилази остале димензије. Коришћењем доступних дигиталних технологија током времена, ученици стичу самопоуздање и постају сигурни у своје техничке, информационе и комуникационе, као и вештине учења уз дигиталне технологије, које потом примењују у аутентичним контекстима, односно ефикасно и креативно учествују у друштвеним праксама, критички их сагледавају, процењују, предвиђају и доприносе њиховој трансформацији. Ученици постају активни учесници у заједницама стварања и размене знања. Временом ове стратегије постају несвесне, што значи да су их ученици „креативно присвојили” и да их користе за остваривање својих циљева (Sharpe & Beetham, 2010). Дигитални идентитет се усклађује са личним карактеристикама ученика, при чему се развија лични стил употребе технологије заснован на уверењима ученика о учењу и технологији, као и њиховим истраживачким понашањем. Са формираним дигиталним идентитетом ученици преузимају контролу над коришћењем технологије, имају своје разлоге како и на који начин користе своје време, коју технологију користе у одређеним ситуацијама, колико су друштвени или колаборативни у процесима учења и како управљају и персонализују изворе који су им потребни.

У оквиру 4Д модела развијање дигиталне писмености се посматра преко четири повезане димензије или аспекта учења и праксе: функционалне, операционалне, ситуационе и критичке, које доводе у везу технологију и језик, значење и контекст, и воде ка формирању дигиталног идентитета. У оквиру образовања пажња се најчешће усмерава на функционалну (стварање неопходних услова и опремање школа дигиталним технологијама) и операционалну димензију (развијање одређених способности), док су ситуациона и критичка димензија стављене у други план. Холистичким 4Д моделом раз-

вијања дигиталне писмености указује се на подједнак значај и комплементарност свих димензија које чине дигиталну писменост за формирање дигиталног идентитета, јер при практиковању дигиталне писмености све четири димензије треба да буду истовремено активирани, пошто само у својој комплексној истовремености оне дефинишу механизам дигиталне писмености.

Уместо да се фокусира на поједине компоненте дигиталне писмености (техничку, информациону, комуникациону, креативну...), 4Д модел разликује приступ, вештине, праксе, критички став и стечене атрибуте и приказује у каквом су они односу, односно показује како искуства и праксе ученика доприносе изградњи дигиталног идентитета и како идентитет ученика информише његове праксе и подстиче креативно коришћење дигиталних технологија. Овај модел може послужити за дефинисање циљева учења којима ће се постићи да ученици постану способнији да сврсисходно и ефикасно делују у свету дигиталних технологија. Нарочито на нивоу дигиталног идентитета, мање је важно размишљати о компонентама дигиталне писмености, већ треба посветити већу пажњу мотивацији и аутентичним активностима кроз које ученици интегришу своју праксу. Ово је у складу с разумевањем да праксе повезане са дигиталном писменошћу нису „фиксне” и не јављају се изоловано, већ настају и позициониране су у односу на различите контексте.

Функционална, операционална и ситуациона димензија више се тичу репертоара различитих писмености, а критичка димензија нашег односа према њима и значењима која оне изражавају. Овакав димензионални приступ писмености је холистички, са културно-критичким погледом на развијање писмености у образовању, који узима у обзир контексте, контекстуалност и контекстуализацију (Lemke, 1995). У контексту дигиталне писмености то значи да се овим моделом дигиталне компетенције, или знања „како да” допуњују тако што се контекстуализују у односу на одређену ситуацију и на концентрације моћи. 4Д модел развијања дигиталне писмености нас подстиче да се бавимо контекстом и његовим значајем у односу на значења и моћ, указујући на то да није довољно бавити се само „способностима” или „техникама” изван „аутентичног” контекста одређене друштвене праксе (Lankshear et al., 2000).

Закључна разматрања

Посматрано из социокултурне перспективе, дигитална писменост се разуме као скуп способности за живот, учење и рад у развијајућем и променљивом дигитално посредованом друштву, која се

развија путем коришћења дигиталних ресурса, партиципације у дигиталној култури и критичког ангажовања у умреженом друштву. У оваквом одређењу дигиталне писмености сугерише се дијалектички однос између пракси писмености и идентитета учесника. Практике дигиталне писмености схватају се истовремено и као начини презентовања дигиталних идентитета, и као средства за стварање дигиталних идентитета у мрежама праксе.

Социокултурно становиште фокусирано је на то како културна и лингвистичка разноврсност и пораст утицаја дигиталних технологија мењају захтеве на пољу образовања у оквиру онога што је идентификовано као функционална, операционална и ситуациона димензија писмености. Ученицима су неопходна нова функционална, операционална и ситуациона „знања” како би стекли и овладели новим „језиком” који омогућава приступ новим облицима радних, грађанских и приватних пракси у свакодневном животу; док је истовремено потребно оснаживање на пољу критичке димензије дигиталне писмености. Резултат ових фаза развијања дигиталне писмености треба да буде формирање дигиталног идентитета, односно одређени лични атрибути, који одговарају сваком појединцу и његовим аутентичним контекстима, а који су неопходни за живот, учење и рад у дигиталном друштву.

Задатак критичког дигиталног образовања треба да буде да се ученицима омогући да постану способни у домену функционалне, операционалне, ситуационе и критичке димензије дигиталне писмености, како би се формирао дигитални идентитет. То подразумева разумевање како савремене друштвене, економске, технолошке, административне, организационе и политичке промене утичу на друштвене праксе писмености, технологије и учења; и разумевање како те промене мењају писменост, технологију и учење, као и односе међу њима. Такође је потребно разумети како актуелне промене дају приоритет писмености, технологији и учењу, и подижу их на један нов ниво хитности.

Референце

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Crystal, D. (2006). *Language and the internet* (Second Edition). New York: Cambridge University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Brief*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies: From „socially situated” to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivancic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 180–196). London: Routledge.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156–179.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Introduction: Digital literacies – Concepts, policies and practices. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies – Concepts, policies and practices* (pp. 1–16). New York: Peter Lang Publishing.
- Lankshear, C., Snyder, I., & Green, B. (2000). *Teachers and techno-literacy – Managing literacy, technology and learning in schools*. St Leonards, NSW: Allen and Unwin.
- Lemke, J. (1995). *Textual politics discourse and social dynamics*. London: Taylor Francis.
- Mills, K. (2010). A review of the „digital turn” in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research: Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 373–384.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65–73.
- Senić Ružić, M. (2021). Digitalna transformacija obrazovanja u Srbiji – Pitanje digitalne pismenosti ili digitalne kompetencije. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju – Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga* (str. 11–24). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoško društvo Srbije.
- Sharpe, R., & Beetham, H. (2010). Understanding students’ uses of technology for learning: Towards creative appropriation. In R. Sharpe, H. Beetham, & S. de Freitas (eds.), *Rethinking learning for a digital age: how learners shape their experiences*, (pp. 85–99). London: Routledge.
- Strategija razvoja digitalnih veština u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine. (2020). Službeni glasnik RS, br. 21, 2020 <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/vlada/strategija/2020/21/2/reg>
- Street, B. (2001). Introduction. In B. Street (Ed.), *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (pp. 1–17). London: Routledge.
- Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja (2020). *Rezultati ankete: Šta 15000 prosvetnih radnika misli o ostvarivanju obrazovno vaspitnog procesa putem učenja na daljinu*. Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja <https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitnog-procesa-putem-ucenja-na-daljinu/>

Mirjana Senić Ružić*

TOWARDS CRITICAL DIGITAL EDUCATION: HOW TO DEVELOP DIGITAL LITERACY?

Abstract: Due to the intensive use of digital technologies in education, caused by the Covid-19 pandemic, the demand for digital literacy as a basis for learning in a digitally mediated education comes to the fore. The paper discusses the concept of digital literacy from a sociocultural perspective, identifies the different dimensions within this concept, and considers the ways of developing digital literacy in line with the sociocultural understanding of digital literacy as a social practice. The development of digital literacy is observed through four related dimensions or aspects of learning and practice: functional, operational, situational, and critical, which link technology and language, meaning and context, and lead to the formation of digital identity, i.e. the creation of certain personal attributes specific to each individual and the authentic contexts in which digital literacy is practiced.

Keywords: digital literacy, critical digital education, developing digital literacy, sociocultural perspective.

* Mirjana Senić Ružić, Assistant Professor, Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, mirjana.senic@fbg.ac.rs