

## **RAZVOJ DIGITALNE PISMENOSTI UNUTAR KONCEPTA SAMOIZRAŽAVANJA UČENIKA**

### *Apstrakt*

*Tradicionalna pedagoška paradigma često zanemaruje identitete učenika, što dovodi do nepovezanosti školskog i vanškolskog konteksta. Savremeno shvatanje pismenosti naglašava snagu jezičkih iskustava učenika u nastavi pismenosti i važnost samoizražavanja, validacije identiteta, jezika, kulture, znanja i interesovanja u nastavi. Kako se u pedagogiji sve više prepoznaje značaj digitalnih tehnologija i njihova sveprisutnost u različitim facetama života, tako isto im pažnju posvećuju studije pismenosti, razmatrajući njihovu ulogu u razvoju pismenosti. Stoga, trebalo bi promišljati o nastavi samoizražavanja učenika u sferi digitalne pismenosti. U ovom radu ispituje se spajanje ova dva koncepta, u cilju razvijanja identiteta učenika i sposobnosti za digitalnu pismenost kao osnovu za život, učenje i rad u savremenom društvu. Istražujemo 4D model razvoja digitalne pismenosti i načine konceptualizacije nastave i implikacije ovakve ideje. Polazimo od kreiranja nastave i aktivnosti koje se odnose na korišćenje digitalnih tehnologija, uzimajući pritom u obzir identitete učenika. Dalje, analiziramo raznovrsnost načina izražavanja koje nam digitalni kontekst omogućava i implikacije po razvoj učenika. Sagledavajući digitalne tehnologije kao način učestvovanja u različitim praksama i zajednicama diskutujemo o njihovom uticaju na identitet učenika. Razmatramo pristup nastavi koja bi razvijala kritičku pismenost u digitalnoj sferi. Naposljetku, posvećujemo pažnju razvijanju digitalnog identiteta učenika.*

*Ključne reči: digitalna pismenost, samoizražavanje učenika, autentičnost, kreativnost, emancipacija*

### **Uvod**

Tradicionalni, striktni diskurs škole zanemaruje identitete, interesovanja, iskustva i znanja učenika, smatrajući da nemaju validnost unutar školskog gradiva (Ivić

<sup>1</sup> [jorovic.katarina@gmail.com](mailto:jorovic.katarina@gmail.com)

i sar., 1997; prema: Plut, 2003) čime se stvara diskontinuitet između školskog i vanškolskog konteksta i otežava povezivanje gradiva sa iskustvom i prethodnim znanjima (Ogbu, 1982). Ujedno se kreira deficitarni pristup učeničkim sposobnostima i znanjima (Gutiérrez, 2008; prema: Wiltse, 2015).

Savremeno shvatanje pismenosti je pozicionira kao društvenu praksu u kojoj ljudi učestvuju svakodnevno i u različitim kontekstima, sa različitim namerama i različitim grupama. Pismenost je, kroz tu intrigantnu isprepletenost sa našim životom, neminovno povezana i sa našim identitetom. Predstavlja se pristup nastavi pismenosti koji uvažava identitete učenika i raznovrsne resurse znanja koje poseduju (Pahl & Rowsell, 2005). Istraživanja (Cummins & Early, 2011; Marsh & Millard, 2000; Rowsell & Pahl, 2007) fokusiraju se na važnost koncepta samoizražavanja učenika - validiranja identiteta, jezika, kulture, znanja i interesovanja u nastavi pismenosti. Učenici unose bogata jezička iskustva u nastavu implicirajući promenu tradicionalnog i standardizovanog pristupa podučavanja zarad inkluzivnijeg, autentičnijeg, inovativnijeg i svrsishodnijeg pristupa.

Da bi se jezik razumeo on se mora aktivno koristiti ali i transformisati. Za učenike, učenje jezika se najbolje odvija kada kontekst učenja odgovara stvarnom funkcionalnom kontekstu (Gee, 1992; prema: Duke et al. 2007). Autentično samoizražavanje omogućava učenicima da kreiraju tekstove o njima relevantnim temama i pruža im autonomiju da pokrenu promene i budu spremni za aktivan, participativan život u demokratskom društvu (Behizadeh, 2014). Istovremeno se naglašava značaj prave publike kojoj bi pisani radovi bili upućeni (Putnam, 2001; prema: Behizadeh, 2014). Ovakav pristup se oslanja na kvalitetnije i aktivnije učenje (Kristal, 1996) i intrinzičnu motivaciju (Bruning & Horn, 2000).

Koncept samoizražavanja učenika prepoznaje da živimo u jednom pluralističkom društvu koje krasi raznovrsne kulturalne grupe. Kao jedna od vrednosti takvog heterogenog, savremenog društva ističe se razumevanje, prihvatanje, otvorenost, promenljivost i solidarnost (Stojić, 2016). Koncept interkulturalnog obrazovanja se kreira kako bi učenicima omogućio kvalitetno obrazovanje unutar kojeg mogu da iskažu svoj kulturni identitet, upoznaju se sa različitim perspektivama i stiču znanja, veštine i stavove za život u diverzifikovanom društvu (Delors et al., 1996; prema: Stojić, 2016). Pored toga što se učenici razvijaju da razumeju druge, verujemo da, u kontaktu sa različitim idejama i stanovištima, učenici se sami razvijaju kao višestrane ličnosti (Gošović i sar., 2012).

Unutar savremenog shvatanja pismenosti koje prepoznaje kulturološku i lingvističku raznovrsnost, navodi se da postoji pet različitih načina stvaranja značenja - lingvistički, vizuelni, audio, gestikularni i spacijalni modalitet. Njihovim kombinovanjem stvaramo „multimodalna“ značenja (The New London Group, 1996) i podržavamo autentičnije, kreativnije izražavanje učenika. Istovremeno se navodi kako „obrazovanje pismenosti mora uzeti u obzir rastuću raznolikost tekstualnih formi povezanih sa informacionim i multimedijalnim tehnologijama“ (ibid: 61).

Digitalna pismenost predstavlja osnovu za život, učenje i rad u savremenom društvu (Senić Ružić, 2021). No, na digitalnu pismenost ne bi trebalo gledati kao na puko umeće korišćenja digitalnih tehnologija. Koncept je znatno sadržajniji od toga i podrazumeva da se „misli kritički, da se kreativno rešavaju problemi, da se efikasno saraduje i komunicira u digitalnom okruženju i da se digitalni resursi koriste između ostalog i za učenje i lični razvoj“ (ibid:170).

Razmatranju povezivanja koncepta samoizražavanja učenika i nastave digitalne pismenosti prilazimo uzimajući u obzir 4D model razvijanja digitalne pismenosti i formiranja digitalnog identiteta, koji obuhvata funkcionalnu, operacionalnu, situacionu i kritičku dimenziju. Digitalni identitet se sagledava kao cilj digitalne pismenosti (Senić Ružić, 2021). Smatramo da 4D model razvoja digitalne pismenosti i koncept samoizražavanja učenika polaze od sličnih postulata. Prvenstveno, unutar modela postoji razumevanje da identitet predstavlja značajan konstrukt u nastavi i učenju pismenosti. Prepoznaje se značaj autentičnih aktivnosti za kvalitetno učenje, kontekst i motivacija se navode kao ključni faktori razvoja digitalne pismenosti.

### Funkcionalna dimenzija

Funkcionalna dimenzija podrazumeva mogućnosti pristupa digitalnim tehnologijama, informacijama i zajednicama, prepoznavanje njihovih dostupnosti, mogućnosti i ograničenja, kao i vreme za aktivno korišćenje i učestvovanje (Senić Ružić, 2021).

Posmatrajući ovu funkciju kroz prizmu samoizražavanja učenika, dakle imajući u vidu njihova interesovanja, iskustva i znanja, zaključujemo da bi nastava trebalo biti koncipirana tako da se polazi od digitalnih tehnologija s kojima učenici imaju iskustva i koje se nadovezuju na njihova interesovanja. Primera radi, prilikom pravljenja prezentacija, ukoliko su učenici imali više iskustva u korišćenju programa Prezi, ukoliko im je interesantniji, učenicima bi trebalo omogućiti resurse i potrebna dodatna znanja da ga koriste.

Česta kritika koja se upućuje planiranju nastave koja polazi od interesovanja učenika jeste stav da se time prevelik značaj daje prolaznim interesovanjima učenika. Nastava postaje fragmentirana i neozbiljna, dok se kod učenika ne razvija snaga za istrajnost u aktivnostima koje im nisu interesantne, čime se gubi prilika za učenjem (Dewey, 1913). To bi u našem primeru značilo da bismo uključivanjem Prezi programa nastavu okretali ka programu koji im je interesantan *trenutno*. No, kao odgovor na ovu kritiku Džui navodi da princip interesa predstavlja autentičnost aktivnosti i identifikacija sa njom samom. Nisu interesovanja sama po sebi ta koja oblikuju našu nastavu i aktivnosti, već ono što je iza njih - prepoznavanje autentičnog značaja po učenike, refleksija njihovih identiteta u samoj aktivnosti od interesa. Nastavu i aktivnosti shodno s tim ne moramo okružiti artifičijalnim podsticajima, već je na nama zadatak da ih koncipiramo tako da se u njima učenici prepoznaju i da budu u funkciji njihovog autentičnog razvoja (Dewey, 1913). To bi značilo da bi trebalo ići korak dalje u ko-

rišćenju digitalnih tehnologija koje predstavljaju interesovanja učenika i da saznamo zašto su im interesantna, te da podržavamo taj autentičan značaj. Ovakvim pristupom bismo ujedno podržali zahtev dostupnosti pluraliteta načina izražavanja (Richards, 1978; prema: Green, 1988) i učenicima bi bilo omogućeno kombinovanje resursa i procenjivanje adekvatnih resursa za određeni kontekst.

Nastavnici bi trebalo da se upoznaju sa interesovanjima i iskustvima učenika, što bi zahtevalo etnografski pristup (González, 2005). Za ostvarivanje takvog pristupa preporučuju se razne metode, kao što je „krug važnosti“ (Esteban-Guitart & Moll, 2014) koji predstavlja koncentrične krugove u koje deca zapisuju ili ucrtavaju šta im je najvažnije u životu, kao što su na primer hobiji, aktivnosti, članovi porodice i slično, nakon čega sledi razgovor s decom kako bi se stekla šira slika. Predložimo i katalogizaciju interesovanja u „inventare interesovanja“ koji bi zajedno kroz razgovore s učenicima činili portfolio sistematično sažetih prikupljenih podataka (Teodorović i sar., 2017). Nastavnicima prikupljene informacije služe za razvijanje svog rada, kako bi ga otvorili za život učenika koji se odvija van škole.

Prilikom jednog projekta, u kreiranju digitalnog značenja, grupa učenika je naišla na poteškoće koje se tiču usklađenosti programa i zabrani pristupa određenim sajtoovima sa školskih kompjutera. Navedeno je da su učenici na kreativne načine pokušavali da razreše ove probleme ali da su na kraju morali da izmene svoje prezentacije zbog ovih ograničenja (Nichols & Johnston, 2020). Mada je rad unutar dostupnih mogućnosti važan prilikom učenja o korišćenju digitalnih tehnologija, učenici ne bi trebalo da menjaju svoje autentične načine izražavanja iz frustracije, kako se u pomenutom istraživanju navodi. Nastava bi trebalo da bude osmišljena tako da je dostupnost u najvećoj meri omogućena, bilo kroz dostupnost savremenih programa ili kroz brojne alternative.

Video igre, predstavljajući interesovanja učenika, ujedno predstavljaju i digitalne tehnologije kojima se najmanje pažnje posvećuje prilikom promišljanja o integraciji digitalnih tehnologija u nastavi, dok se često ne prepoznaju njihove mogućnosti po razvoj znanja i sposobnosti učenika. Video igre se neretko kritikuju zbog svog potencijalno štetnog sadržaja, koji je ocenjen kao neadekvatan za nastavu. No, postoje istraživanja koja takav stav osporavaju (Gao et al., 2017; Szycik et al., 2017) i koja pokazuju da učenici na negativne sadržaje gledaju kao na narativne alate, ključne konstrukte kazivanja priče (Willett, 2005). Prilikom igranja video igara dolazi do identifikacije, razvoja sposobnosti rešavanja problema, pamćenja i zaključivanja, između ostalog (Gee, 2004). Tokom igranja u grupi se primećuju zajedničko učenje, vršnjačko podučavanje, saradnja i poštovanje, što i sami učenici navode kao veštine ključne za grupno igranje, koje se razvijaju i koje cene (McFarlane, Sparrowhawk & Heald, 2002). Istraživači specifičnije navode mogućnost razvoja pismenosti kroz video igre, navodeći kako su učenicima potrebne sposobnosti razumevanja multimodalnih teksto-va igrice (Steinkuehler, 2007; prema: Apperley & Walsh, 2012). Prilikom razumevanja i objašnjavanja narativa i pravila jedne igre učenici konstruišu značenje (Maine,

2017; McFarlane, Sparrowhawk & Heald, 2002) što predstavlja razvoj pismenosti i što može biti inspiracija za nastavu kreiranja tekstova. Učenici bi mogli kreirati digitalne, multimodalne priče o igrama, čime bi se ujedno razvijao poetski, imaginativni stil izražavanja, često zanemarivan u školskom kontekstu (Kristal, 1996). Učenici bi mogli da kreiraju *walkthrough* snimke kojima je svrha da se unutar zajednice igrača pruži pomoć. Smatramo da bi se na ovakav način učenici usmeravali ka kreiranju značenja gde bi uzimali u obzir komuniciranje sa pravom publikom i sa autentičnom svrhom.

Digitalne tehnologije bi trebalo svrsishodno koristiti u nastavi i aktivnostima (Gouseti et al., 2021). Njihova implementacija zarad nje same bi predstavljala tendenciju percipiranja pukog prisustva određene metode kao garanta kvalitetne nastave (Stančić, Mitrović & Radulović, 2013) dok prosta zamena „starih“ tehnologija „novim“ ne ostvaruje funkcionalne promene u nastavi.

### Operacionalna dimenzija

Jezik možemo definisati kao sredstvo konstruisanja stvarnosti. Kao sistem simbola kojim se služimo kako bismo opisali i razumeli spoljni i unutrašnji svet i njihove međusobne odnose, jezik predstavlja način sagledavanja sveta, oblikovanja razmišljanja i povezivanja sa ljudima (Skutnabb-Kangas, 1991). Digitalne tehnologije predstavljaju medijum izražavanja. Kako bismo komunicirali unutar digitalnog konteksta potrebno je ovladati jezičkim i tehnološkim procedurama i tehnikama, što čini osnovu operacionalne dimenzije (Senić Ružić, 2021).

Koncept samoizražavanja prepoznaje značaj slobode učenika da kreiraju značenja koristeći se raznovrsnim modalitetima (The New London Group, 1996). Digitalne tehnologije po svojoj prirodi utiču na kreiranje tekstova i svojom kompleksnošću omogućavaju kreiranje šireg spektra multimodalnih tekstova. Ova dimenzija se direktno povezuje sa konceptom samoizražavanja učenika pošto se navodi da učenici poseduju repertoare digitalnih i multimodalnih načina izražavanja koji se u školama često zanemaruju, iako bi njihovo potvrđivanje u školskom kontekstu razvijalo kreativne sposobnosti učenika (Walsh, 2007).

U sklopu jedne aktivnosti dokumentovanja diskontinuiteta između školskog i vanškolskog konteksta, učenici su snimali članove svoje zajednice kako bi napravili dokumentarac. Kako bi specifično ukazivali na pripadnost i na simbole zajednice učenici su promišljali o kadrovima i kompoziciji. Isticali su značaj elemenata kao što su odevni predmeti, pritom se koristeći krupnim kadrovima. (Masats & Unamuno, 2011). Učenici su posvetili pažnju osmišljavanju snimka tako što su vršili selekciju prikupljenih informacija i, koristeći se digitalnim tehnologijama, našli upečatljiv, efektivan način kako bi te krucijalne elemente naglasili. U drugom primeru, tokom pravljenja dokumentarca koji je istraživao relevantni problem zajednice, primećuje se da učenici posvećuju znatnu pažnju montaži, evaluirajući i eksperimentišući sa audio i vizuelnim aspektima snimka (Doerr-Stevens, 2017; prema: Barnes & Tour, 2023). Grupa koja se

posvetila kreativnom, digitalnom i multimodalnom izražavanju svog porekla i svoje zajednice je uložila trud u kompoziciju, spajajući slike zajednice, segmente iz vesti, pesmu i muziku (Nichols & Johnston, 2020). U drugom projektu, učenici su želeli da široj publici prikažu tibetanske narodne priče i priče inspirisane njihovim životom. Za tu svrhu, učenici su na maternjem jeziku pravili govorne zapise i transkripcije narodnih priča i svojih originalnih dela koji su bili praćeni prevodima na engleski jezik. Zapisi i transkripcija su bili kombinovani kao najsvrsishodniji način prikaza maternjeg jezika i kulture dok su prevod na internacionalni jezik i kreiranje veb sajta gde su ove kreacije bile prezentovane služili kao način kontakta sa širom zajednicom (Lambert, 2011).

Pluralitet dostupnih digitalnih tehnologija može pomoći učenicima ne samo da iskažu svoja interesovanja, znanja i iskustva, već i u njihovom osveščivanju i istraživanju. Grupa koja je imala poteškoće da odabere njima interesantnu temu iz nastave istorije je, polazeći od estetski zadovoljavajuće slike koja predstavlja scenu ratnog sukoba, prošla kroz dizajn veb sajta i uključivanje te slike, te njeno odbacivanje i na kraju kreiranje veb sajta koji je multimodalno prikazivao istoriju bitke. Učenik iz grupe je naveo da je u tom procesu kreiranja i istraživanja prepoznavao elemente omiljene video igre i poistovećivanje sa poreklom i političkim, anti-imperijalističkim stavovima (Nagle & Stooke, 2016).

No, iako učenici ulažu izuzetan napor i promišljanje prilikom kreiranja ličnih, multimodalnih tekstova, nailazimo i na primere da bi ova dimenzija trebalo da bude realizovana kroz vođenje i praktikovanje (Senić Ružić, 2021). U istraživanju multimodalnosti u nastavi istorije, učenici jedne grupe su u prezentovanju izgradnje kanadske železnice iskoristili slike Če Gevare. Razlog iza te odluke je bio taj što im je filozofija poznatog revolucionara bliska pošto njihov omiljeni bend istražuje slične teme u svojoj muzici. Prepoznajemo prisustvo interesovanja učenika, kao i multimodalno, digitalno izražavanje, ali njihovo nadovezivanje nije u funkciji teme koja se obrađuje. Autori navode da ovakva nelinearnost u mišljenju, mada ne sama po sebi deficit, predstavlja razlog zašto su radovi učenika često usmeravani od strane nastavnika (Nagle & Stooke, 2016).

Kao jednu od komponenti digitalne pismenosti autori navode medijsku pismenost, koja obuhvata vizuelnu, audio, filmsku i slične oblike pismenosti, čije bi ostvarenje u nastavi razvijalo sposobnosti kreativnog izražavanja i kritičkog pisanja (Sharpe & Beetham, 2010). Koncept samoizražavanja učenika takođe polazi od medijske pismenosti kao načina uključivanja učeničkih interesovanja iz popularne kulture, što predstavlja osnovu za konstruisanje i rekonstruisanje tekstova, istraživanje identiteta ali i razvoj pozitivne klime učionice. Proces pisanja podrazumeva analizu, odabir, sintezu, transformaciju i reinterpretaciju (Kalantzis & Cope, 2012; Marsh & Millard, 2000). Dakle, da bi se kreirao tekst po uzoru na određeni žanr popularne kulture, učenici moraju biti upoznati sa njima. Istraživanja su nam pokazala da učenici razumeju odlike žanrova, kao što su narativni konstrukti, vokabular i tropovi (Willett, 2005)

i da mogu da kolektivno kreiraju filmove koji iskazuju njihovu želju za kreativnim, zabavnim izražavanjem i razgovorom o popularnoj kulturi i njihovim interesovanjima (Nixon & Comber, 2005). Unutar konteksta razvoja digitalne pismenosti, ovaj koncept bismo proširili. Učenicima bi bilo omogućeno multimodalno izražavanje i kroz korišćenje digitalnih tehnologija bi imali više opcija da ih istražuju.

### Situaciona dimenzija

Situaciona dimenzija omogućava učestvovanje u digitalnim diskursima, ali i njihovo razumevanje, te ovu dimenziju definišemo kao „stvaranje, konzumiranje i kreiranje, odnosno praktikovanje u određenom situacionom i kulturnom kontekstu“ (Senić Ružić, 2021:177). Značajan element koncepta samoizražavanja je interkulturalno obrazovanje, odnosno uvažavanje kulturnog identiteta, uvažavanje različitosti, tolerancija i razvoj identiteta učenika.

Digitalne tehnologije predstavljaju način kontakta sa različitim zajednicama, što vidimo u projektu gde su učenici delili audio zapise i tekstove inspirisane svojom kulturom, koje su postavljali na zajednički kreiran veb-sajt (Lambert, 2011). Razmišljajući o povezivanju sa različitim kulturama preko interneta, ključan aspekt bi predstavljao razvoj digitalne empatije, odnosno sposobnosti da se razumeju i poštuju osećanja drugih u digitalnom okruženju (Gouseti et al., 2021). Značajan resurs predstavlja mogućnost saradnje preko interneta, naročito sa drugim zajednicama. S tim u vidu, ideja timske kreacije između dve kulturološki različite i geografski udaljene učionice bi mogla biti odličan način razvoja interkulturalnog obrazovanja i digitalne pismenosti.

Zajedničko učenje učenika redefiniše odnose moći u učionici. Nastavnici nisu više ti koji su jedini validni vlasnici znanja koje dalje „dele“ učenicima. Prepoznaje se da svi učenici poseduju znanje koje se može ceniti i koje mogu prenositi svojim vršnjacima (Kalantzis & Cope, 2012). Omogućavanje učenicima da kreiraju digitalne zajednice učenja se isto posmatra kao značajan element digitalne pismenosti.

Važan aspekt razvoja pismenosti predstavlja publika. Zamišljanje recipijenta teksta oblikuje sam tekst, utiče na njegovu strukturu i poruku. Navodi se važnost razvijanja osećaja za publiku kako bi učenici mogli da razvijaju različite oblike izražavanja (Kristal, 1996). Isto tako, pisanje za različite osobe bi predstavljalo korak ka ostvarenju autentičnosti u nastavi, gledajući kako se u autentičnom kontekstu učenici ne obraćaju samo nastavnicima, već i svojim vršnjacima, prijateljima, roditeljima i slično. Digitalne tehnologije nam omogućavaju da ovu listu recipijenata proširimo kako bismo mogli da obuhvatimo znatno veći broj ljudi. Primećujemo, na primer, da su učenici koji su kreirali dokumentarac o svojoj zajednici posvetili pažnju u namernom odabiru artefakta kulture i planiranju njihovog isticanja u dokumentarcu. To znači da su učenici morali da zamisle hipotetičkog člana publike, neupoznatog sa njihovom zajednicom i običajima i da evaluiraju koje elemente bi trebalo upečatljivo prikazati

kako bi se efektivno prenela poruka o njihovom značaju (Masats & Unamuno, 2011). Svi učenici koji su razmišljali o tome kako različiti načini izražavanja različito utiču na poruku teksta su morali da zamisle takvu fiktivnu publiku i u skladu sa njom dizajniraju tekst (Doerr-Stevens, 2017; prema: Barnes & Tour, 2023; Walsh, 2007).

Pisanje za sebe ili za bliske osobe, mada i dalje izazovno, može biti percipirano kao lakši zadatak zbog toga što je publika poznata. Internet s druge strane, zbog svoje dalekosežnosti bi zaista bio odličan prikaz jednog nepoznatog, širokog auditorijuma - no i dalje ne potpuno nepoznatog. Kako znamo koju poruku želimo da prenesemo, tako znamo ko bi mogao biti njen mogući recipijent; internet samo omogućava da naša poruka dosegne jednu vrlo široku grupu. S tim u vidu, trebalo bi često osmišljavati autentične aktivnosti za učenike u kojima bi uzimali u obzir različite grupe kojima bi se obraćali. Takođe, ovakav pristup bi trebalo da posveti znatnu pažnju razvoja razumevanja bezbednosti i odgovornosti na internetu (Gouseti et al., 2021; Waller, 2017).

### **Kritička dimenzija**

Unutar koncepcije kritičke pismenosti učenici se podržavaju kao aktivni učesnici, kreatori značenja i građani. Emancipatorski koncipirana pismenost izmešta učenike iz pasivne pozicije primaoca znanja koji konzumiraju tekstove i osnažuje ih da imaju veću i aktivnu autonomiju prilikom stvaranja značenja (Kalantzis & Cope, 2012). U skladu sa tim, digitalna pismenost se ne može svoditi na sticanje tehničkih veština, učenje pravila koja su odvojena od konteksta upotrebe, te se za kritičku dimenziju navodi osnaživanje učenika da razumeju načine na koje ljudi konstruišu svet (Senić Ružić, 2021).

Identifikacija relevantnih tema se odnosi na pozicioniranje učenika kao društvenih aktera (Behizadeh, 2014). S tim u vidu, trebalo bi koncipirati nastavu tako da se učenicima omogući bavljenje relevantnim društvenim problemima. Ovakve aktivnosti bi za cilj imale pripremu učenika za aktivno učešće u demokratskom društvu (Tadić, 2019). Govoreći o autentičnosti na način na koji je oni razumeju, učenicima je važno da se tokom nastave bave problemima koje ocenjuju kao relevantne, ujedno navodeći želju da iniciraju rešenja za date probleme (Behizadeh, 2014; Dawson, 2009). Digitalne tehnologije omogućavaju učenicima da aktivno učestvuju u široj zajednici u rešavanju njima relevantnih problema. Učenici su unutar nastave društvenih nauka učestvovali u ekološkom projektu (Stille, 2013), učili su o gradskim i seoskim zajednicama, čime su mogli da uoče nedostatak pristupa prirodi u njihovoj zajednici. Mnogi učenici su posedovali porodični kapital poljoprivrednog znanja, no u njihovoj novoj zajednici nisu imali prilika da to znanje razviju. Učenici su stoga odlučili da naprave školsku baštu. Odlučili su da dokumentuju i podele iskustvo obavljanja ovog posla, kreirajući dokumentarac. Vodili su intervjue jedni s drugima, odlučivali o tome koje događaje će snimiti i koji će snimci biti uključeni u finalnu verziju dokumentarca.



Razmatrajući zahtev za analiziranjem informacija, moramo biti svesni nemerljive raznovrsnosti informacija koje internet poseduje. Sposobnost nalaženja informacija nije dovoljna sama po sebi da bi se neko smatrao digitalno pismenim, trebalo bi znati kako se te informacije koriste i trebalo bi biti kritički nastojen prema tim informacijama (Gilster, 1997; prema: Martin & Grudziecki, 2006). Neko ko je odista pismen razume da postoji pluralitet izvora informacija, koji često mogu biti suprotstavljeni. U skladu s tim, nastavu bismo mogli da organizujemo tako da učenicima pružamo različite izvore informacija, da od njih tražimo sučeljavanje stanovišta ili čak istraživanje određenih tema sa više perspektiva (Green, 1988). U jednom istraživanju, učenici su izgradili veb-sajt na kojem su razrađivali teme koje nisu bile dovoljno obrađivane u udžbenicima istorije ili koje su bile prikazane parcijalno i pristrasno (Walsh, 2007). Učenici bi trebalo da uče da informacije uvek nastaju unutar nekog konteksta koji ih oblikuje, te one ne mogu nikako biti neutralne (Fabos, 2004). Ipak, ideja predstavljanja raznovrsnih, suprotstavljenih ideja zarad razvoja sopstvenog viđenja nije bez svojih ograničenja. Navodi se da je iluzorno smatrati da će se kroz proces marljive evaluacije i poređenja mnogobrojnih izvora doći do otkrića jedine prave, objektivne istine. Ta kakofonija može biti konfuzna po učenike, naročito ukoliko nemaju dovoljno znanja za određenu temu, te ne mogu ni napraviti validan model analize i evaluacije informacija. Ovakav pristup se oslanja na prostu dostupnost različitih izvora informacija, što znači da može postojati cela jedna perspektiva koja se aktivno potiskuje i koja nije dostupna. Na kraju, istraživanja navode da iako se učenicima ponude modeli evaluacije validnosti veb-sajtova i njihovih informacija, učenici ih često zanemaruju (Arnold & Jaine, 1998; prema: Fabos, 2004). Nažalost, aspektu kritičkog preispitivanja poruka u digitalnom prostoru se ne posvećuje dovoljno pažnje u istraživanjima (Darvin, 2017).

Digitalne tehnologije, kao ljudske i kulturne tvorevine, mogu se koristiti kako za održavanje socijalnih odnosa, tako i za njihovo transformisanje (Plut, 2003). Samim tim digitalne tehnologije mogu kreirati kvalitativno više i emancipatorske odnose ukoliko su učenici njihovi aktivni, reflektivni korisnici (Senić Ružić, 2021). Doradivanje fotografija u fotošopu zarad prikazivanja nerealnih standarda lepote se navodi kao gorući problem savremenog društva, dovodeći se u vezu sa negativnim uticajem na percepciju sebe kod adolescenata, način ishrane, mentalno zdravlje i slično (McLean, Paxton & Wertheim, 2016). Iako se navodi da ne postoji dovoljno istraživanja koja se ovim fenomenom bave, primećujemo da ovo predstavlja krajnje relevantan problem koji bi trebalo obrađivati na nastavi. Kao jedan od načina borbe protiv negativnog uticaja ovih tehnologija navode se sposobnosti kritičkog razmišljanja o motivima iza medijskih poruka, njihovim implicitnim porukama i kredibilnosti (Burnette, Kwitowski & Mazzeo, 2017; Poter, 2011). Mogao bi se osmisлити čas koji bi se bavio idealima lepote kroz vekove, prikazujući današnje nedostižne standarde, konstriktivnost i manipulaciju koji stoje iza njih.

## Digitalni identitet

U konceptu samoizražavanja učenika se polazi prvenstveno od mogućnosti slobodnog izražavanja identiteta učenika. No, ideja nije da se njihovi identiteti prosto iskazuju ili validiraju. Polazi se od shvatanja da je identitet u stalnom procesu menjanja, te ukoliko bismo u školi izgradili pozitivnu atmosferu gde je raznovrsno iskazivanje identiteta omogućeno, kao i mogućnost interakcije sa različitim identitetima drugih u školi, taj proces konstantnog kreiranja i rekreiranja bi mogao biti podržan u nastavi (Gallagher & Ntelioglu, 2011). U modelu razvoja digitalne pismenosti, digitalni identitet predstavlja samopouzdanje, kreativnost, proaktivnost, kritičko razmišljanje i transformativnost (Senić Ružić, 2021).

Nastava samoizražavanja je osmišljena tako da učenici imaju podržavajući kontekst u kojem mogu da iskazuju svoja znanja, interesovanja i iskustva koja često mogu biti obespravljena u tradicionalnoj nastavi (Cummins et al., 2015). Uvažavanjem učeničkih znanja korišćenja digitalnih tehnologija za njih se kreira prostor u kontekstu učionice u kojem se afirmišu i razvijaju. Savremeni pristup pismenosti predstavlja razumevanje da izražavanje može biti multimodalno, ali se tom prilikom otvara prostor nastave pismenosti za različite forme, stilove i žanrove pisanja. Ovakvim pristupom se uvažavaju i različiti talenti, te se od učenika ne očekuje da isključivo koriste uniforman stil pisanja.

Digitalne tehnologije omogućavaju interakciju sa velikim brojem kulturnih grupa prilikom čega dolazi do integracije, evaluacije i konstrukcije gde je osoba „različite kulturne poglede na svet integrisala u jedinstveni, sopstveni pogled na svet. Njen identitet uključuje i nadmašuje kulturne grupe kojima pripada“ (Benett, 1993; prema: Gošović i sar., 2012:14). Dakle, cilj interkulturalnog obrazovanja je da kod osoba razvije njima svojstven pogled na svet koji je zasnovan na racionalnom sjedinjavanju različitih stanovišta. Razvoj digitalnog identiteta u ovom smislu bi se odnosio i na razvoj digitalne pripadnosti koja obuhvata konstrukciju, rekonstrukciju i kokonstrukciju identiteta u digitalnoj sferi (Gouseti et al., 2021). Kao jedan od problema iskazivanja identiteta u digitalnom prostoru se navodi sposobnost pregovaranja njihove raznovrsnosti. Autori navode koncept digitalne samosvojnosti, koji se odnosi na kristalizovan, relativno trajan „onlajn identitet“ i njegov odnos u odnosu na naš „oflajn identitet“ (boyd, 2014; Gouseti et al., 2021).

Koncept samoizražavanja, kao koncept koji podržava autonomiju učenika, slobodu izražavanja i otvara mogućnosti kritičkog preispitivanja društva, polazi od emancipatorske pedagogije (Freire, 2005). Digitalne tehnologije bi trebalo da budu u funkciji razvoja ličnosti koja aktivno učestvuje u svojoj zajednici kako bi izgradila što pravedniji svet. Učenici bi stoga trebalo da razumeju potrebu društvene pravde u digitalnom svetu, gde bi mogli da grade zajednice aktivnog sticanja znanja i njegove podele. U slučajevima cenzure ovakve zajednice mogu služiti kao oruđe protiv ugnjetavanja (Hobbs & Roberts, 2018).

## Zaključak

Kako bismo ostvarili prikazani pristup u praksi, trebalo bi prvenstveno ustanoviti kakva je koncepcija pismenosti i digitalne pismenosti prikazana u zakonskim dokumentima. Pismenost bi trebalo shvatiti kao kompleksnu društvenu praksu koja obuhvata raznovrsnost izražavanja. Digitalnu pismenost bi isto tako trebalo sagledavati u njenoj celosti. Zbog sve veće prisutnosti digitalnih tehnologija u našim životima razvoj digitalne pismenosti ne bi trebalo ograničavati samo na jedan predmet već i njen razvoj trebalo uvažavati unutar svih predmeta. Koncept samoizražavanja i digitalna pismenost su neodvojivi od emancipatorskih, humanističkih ciljeva vaspitanja i obrazovanja tako da bi i oni bili nužan uslov ostvarivanja.

Trebalo bi omogućiti da škole imaju pristup digitalnim tehnologijama, ali istovremeno bi trebalo stvoriti uslove da svi učenici imaju pristup njima i van škole.

Škole bi trebalo da prepoznaju značaj identiteta učenika i da aktivno otvaraju prostor u nastavi kako bi se oni mogli uvažavati. Pored toga što predstavljaju plodno tle za dalje učenje i doprinose kvalitetu nastave, moramo razumeti inherentnu važnost identiteta učenika i njihove validacije po razvoj ličnosti. Kultura škole bi morala biti otvorena za slobodu izražavanja ali i podržavajuća za rast i razvoj učenika. Istovremeno bi došlo do restrukturiranja dominantnog školskog diskursa i odnosa moći u učionici pošto bismo razumeli da učenici nisu samo pasivni primaoci veština i znanja.

Unutar našeg pristupa pred nastavnike su stavljeni različiti izazovi koji se ogledaju u potrebi za aktivnim, holističkim praćenjem učeničkog razvoja, poznavanja učenika i njihovih identiteta u celini, kao i planiranjem savremene nastave. Stoga, nastavnicima bi trebalo omogućiti resurse kako bi ovakav pristup mogli da ostvare.

## THE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY WITHIN A CONCEPT OF STUDENTS' SELF-EXPRESSION

### Abstract

*The traditional pedagogical paradigm often overlooks students' identities, creating a gap between the school and extracurricular settings. A contemporary perspective on literacy underscores the influence of students' language experiences in literacy learning and stresses the significance of self-expression, validating identity, language, culture, knowledge, and interests throughout the educational journey. Not only does pedagogy recognize the increasing significance of digital technologies and their omnipresence in various aspects of life, but literacy studies also focus on their role in the development of literacy. Therefore, teaching students' self-expression in the realm of digital literacy should be contemplated. In this paper, we examine the integration of these two concepts with the aim of developing students' identities and digital literacy*

*skills as a basis for living, learning, and working in modern society. We explore the 4D model of digital literacy development and ways of conceptualizing teaching, along with the implications of such an approach. We start from the creation of lessons and activities related to the use of digital technologies, while taking into account the identities of students. Furthermore, we analyze the variety of ways of expression that the digital context allows and the implications for student development. Looking at digital technologies as a way of participating in different practices and communities, we discuss their impact on student identity. We contemplate an approach to teaching that would foster critical literacy in the digital sphere. Ultimately, we focus on developing students' digital identity.*

*Keywords: digital literacy, self-expression, authenticity, creativity, emancipation.*

## Literatura

- Apperley, T. & Walsh, C. (2012). What digital games and literacy have in common: a heuristic for understanding pupils' gaming literacy. *Literacy*, 46(3), 115–122.
- Barnes, M. & Tour, E. (2023). Empowering English as an additional language students through digital multimodal composing. *Literacy*, 57(2), 106-119.
- Behizadeh, N. (2014). Adolescent perspectives on authentic writing instruction. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 27-44.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven and London: Yale university press.
- Burnette, C. B., Kwitowski, M. A., Mazzeo, S. E. (2017). "I don't need people to tell me I'm pretty on social media:" A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. *Body image*, 23, 114-125.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). Introduction. In Cummins, J. & Early, M. (Eds.) *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 3-20). Stoke on Trent: Trentham books.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, K. M. (2015). Identity texts and academic achievement: connecting the dots in multilingual school contexts. *Tesol Quarterly*, 49(3), 555-581.
- Darvin, R. (2017). Language, ideology, and critical design literacy. in Thorne, S. & May, S. (Eds.) *Literacies and Language Education: Encyclopedia of Language and Education*, (pp. 17-30). Springer Cham.
- Dawson, C. (2009). Beyond checklists and rubrics: Engaging students in authentic conversations about their writing. *English Journal*, 98(5), 66-71.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2007). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 60(4), 344-355.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31-48.
- Fabos, B. (2004). *Wrong turn on the information superhighway : education and the commercialization of the internet*. New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Ltd.
- Gallagher, K. & Yaman Ntelioğlu B. (2011). Which new literacies? Dialogue and performance in youth writing. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(5), 322-330.
- Gao, X., Pan, W., Li, C., Weng, L., Yao, M. & Chen, A. (2017). Long-time exposure to violent video games does not show desensitization on empathy for pain: an fMRI study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10.
- Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- González, N. (2005). Beyond culture: the hybridity of funds of knowledge. In N. González, L. Moll & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 29-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović D. i Tomić, V. (2012). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo.
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M. & Romeu, T. (2021). *Critical digital literacies framework for educators - DETECT project Report 1*. Accessed at: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5070329>
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: A focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179.
- Hobbs, W. & Roberts, M. (2018). How sudden censorship can increase access to information. *American Political Science Review*, 112(3), 621-636.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Lambert, J. (2011). Multi-language identity texts + internet technology: a case study in Guza, China. In J. Cummins & M. Early (Eds.) *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 97-101). Stoke on Trent: Trentham books.
- Maine, F. (2017). The bothersome crow people and the silent princess: exploring the orientations of children as they play a digital narrative game. *Literacy*, 51(3), 138-146.

- Marsh, J. & Millard, E. (2000). *Literacy and popular culture - Using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 1-19.
- Masats, D. & Unamuno, V. (2011). Getting students to document linguistic diversity. In J. Cummins & M. Early (Eds.) *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 107-110). Stoke on Trent: Trentham books.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A. & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. Cambridge: Shelford Studio.
- McLean, S. A., Paxton, S. J. & Wertheim, E. H. (2016). The role of media literacy in body dissatisfaction and disordered eating: A systematic review. *Body Image*, 19, 9-23.
- Nagle, J. & Stooke, R. (2016). Railways, rebellions and Rage Against The Machine: adolescents' interests and meaning-making in the creation of multimodal identity texts. *Literacy*, 50(3), 158-165.
- Nichols, T. P. and Johnston, K. (2020) Rethinking availability in multimodal composing: frictions in digital design. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64(3), 259–270.
- Nixon, H. & Comber, B. (2005). Behind the scenes: making movies in early years classrooms. In J. Marsh (Ed.), *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (pp. 166-179). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ogbu, J. G. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio.
- Rowsell, J. & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388-404.
- Senić Ružić, M. (2021). Ka kritičkom digitalnom obrazovanju: kako razvijati digitalnu pismenost? U V. Spasenović (Ur.), *Obrazovanje u vreme kovid krize. Gde smo i kuda dalje: zbornik radova* (str. 169-182). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- 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 the digital age: How learners shape their experiences* (pp. 85–99). New York and London: Routledge.

- Skutnabb-Kangas, T. (1991). *Bilingvalizam - da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stančić, M., Mitrović, M. & Radulović, L. (2013). From glorifying method toward post-method stance: Searching for quality of teaching/learning. In M. Despotović & E. Hebib (Eds.) *Contemporary issues of education quality* (pp. 41-55). Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute for pedagogy and andragogy.
- Stille, S. (2013). Making an edible school garden with multilingual children: Engaging linguistic, cultural, and community resources. In S. V. Chappell & C. J. Faltis (Eds.), *The arts and emergent bilingual youth: Building critical, creative programs in school and community contexts* (pp. 52–59). New York: Taylor and Francis.
- Stojić, T. (2016). Uvod. U D. Petrović i T. Jokić (Ur.) *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 13-16). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Szycik, G. R., Mohammadi, B., Münte, T. F., & te Wildt, B. T. (2017). Lack of evidence that neutral empathic responses are blunted in excessive users of violent video games: an fMRI study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-8.
- Tadić, A. (2019). *Na distanci od manipulacije: emancipatorska komponenta vaspitnog rada nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Teodorović, J., Milin, V., Bodroža, B., Đerić, I., Vujačić, M., Jakšić, I. i Stanković, D. (2017). *Izveštaj o istraživanju i priručnik za realizovanje kvalitetne nastave „Unapređivanje obrazovne efektivnosti osnovnih škola“*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Waller, M. (2017). The role of schools in children’s online safety. In J. Brown (Ed.), *Online risk to children: impact, protection and prevention* (pp. 217-230). New Jersey: Wiley.
- Walsh, C. (2007). Creativity as capital in the literacy classroom: youth as multimodal designers. *Literacy*, 41(2), 79-85.
- Willett, R. (2005). Baddies in the classroom: media education and narrative writing. *Literacy*, 39(3), 142-148.
- Wiltse, L. (2015). Not just ‘sunny days’: Aboriginal students connect out-of-school literacy resources with school literacy practices. *Literacy*, 49(2), 60-68.