

1.3. Pojmovno određenje digitalne pismenosti

Prilikom definisanja *digitalne pismenosti*, ovaj koncept često se dovodi u vezu sa *informacionom, kompjuterskom* ili *IKT pismošću*, ili sa skupom *novih pismenosti*. Kako postoji mnogo radova na temu digitalne pismenosti, u okviru kojih različiti autori ne podrazumevaju uvek ista znanja i veštine, konsenzus o jednoj definiciji izgleda nedostižan (Bawden, 2001; 2008; Belshaw, 2012; Hagel, 2015; Lankshear & Knobel, 2008; Martin, 2008); a pošto pojedini autori koriste ovaj pojam neprecizno, često dolazi do loše komunikacije i nesporazuma (Eshet-Alkalai, 2004). Osim toga, koncept digitalne pismenosti je dinamičan, menja se u skladu sa razvojem digitalnih tehnologija, a njegovo razumevanje zavisi i od konteksta i discipline u okviru koje se izučava (Ilomäki et al., 2016). Hejgel ističe da postoji nekoliko ključnih faktora koji doprinose konfuziji u razumevanju koncepta digitalne pismenosti koji se svode na sledeće: ovaj koncept zasnovan je na različitim „pismenostima“ (informaciona, medijska i IKT pismenost) koje su nastale u okviru različitih tradicija prakse (bibliotekarstvo, komunikacije, informaciono-komunikacione tehnologije); i značaj i definicija ovog koncepta zavise od uloge koju različita tela, međunarodna ili nacionalna, imaju u obrazovnoj politici u smislu promovisanja razvijanja i određivanja pojma digitalne pismenosti (Hagel, 2015). Sve to dovelo je do različitih koncepcija digitalne pismenosti, a posebno u definisanju segmenta koji se tiče određivanja pojma „pismenosti“, što je neke autore navelo da ovaj termin upotrebe u množini i govore o *digitalnim pismenostima* (Lankshear & Knobel, 2008). Lenkšir i Nobl navode tri razloga kao važnih za naglašavanje pluraliteta digitalne pismenosti: (1) raznovrsnost postojećih specifičnih poimanja i koncepata digitalne pismenosti, kao i implikacije za obrazovne politike digitalne pismenosti; (2) sociokulturna perspektiva pismenosti kao prakse, na osnovu koje se pismenost najbolje razume kao pismenosti – u množini (Gee, 2010; Lankshear et al., 2000; Street, 2001), i u skladu sa tim digitalnu pismenost je najbolje razumeti kao digitalne pismenosti – u množini; (3) korist koju može doneti usvajanje šireg sagledavanja digitalnih pismenosti i njihovog značaja za obrazovanje i učenje (Lankshear & Knobel, 2008).

Među brojnim definicijama digitalne pismenosti može se napraviti razlika između *konceptualnih* i *standardizovanih operacionalnih* definicija (Lankshear & Knobel, 2006). Ukoliko je digitalna pismenost formulisana kao opšta ideja ili ideal, onda je reč o konceptualnoj definiciji. Ove definicije uključuju kognitivne i socio-emocionalne aspekte delovanja u digitalnom okruženju, poput svesti, razumevanja i refleksivne evaluacije (Ala-Mutka, 2011); one su apstraktnije s obzirom na to da ne pružaju konkretne smernice za nastavnu praksu ili procenjivanje stečenih veština. Operacionalne definicije, sa druge strane, operacionalizuju ono što se podrazumeva pod terminom digitalna pismenost u pogledu pojedinih zadataka, predstava, demonstracija veština, itd., koji se predstavljaju kao obrazovni standardi. Osnovna razlika među ovim vrstama definicija jeste u njihovoj primenljivosti u kontekstu planiranja, implementacije i evaluacije u okviru obrazovanja (Ala-Mutka, 2011).

Mnogi autori u prvi plan ističu raznovrsnost i složenost koncepta digitalne pismenosti (Bawden, 2008; Belshaw, 2012; Buckingham, 2006a, 2008; Hagel, 2015; Martin, 2008; Sørby, 2008). Neki od njih (Ala-Mutka, 2011; Buckingham, 2008; Martin, 2005; 2008; Martin & Grudziecki, 2006) pozicioniraju digitalnu pismenost u odnosu na mrežu drugih srodnih pismenosti (kompjutersku, informacionu, medijsku, komunikacijsku i sl.) u kontekstu razvijanja ideala digitalne pismenosti, odnosno onoga što mladi ljudi treba da znaju o digitalnim medijima (Buckingham, 2006a). Iz ovoga sledi da se digitalna pismenost može posmatrati kao okvir za integraciju raznih drugih pismenosti i skupa veština. Međutim, to ne znači da koncept digitalne pismenosti treba da obuhvati sve druge, ili da služi kao jedna pismenost koja će da nadvlada sve ostale (Martin, 2006, prema: Ala-Mutka, 2011; Bawden, 2008). Ključno je da se koncept objasni, a ne da se dostigne slaganje oko određenog zajedničkog koncepta (Bawden, 2008).

Bez obzira na razlike u definisanju koncepta digitalne pismenosti, ono što je u osnovi zajedničko jeste fokus na konceptu pismenosti a ne na medijima, a u okviru koga se govori o strategijama za pronalaženje, korišćenje i širenje informacija u digitalnom svetu. Digitalna pismenost nije proizvod već proces i ne može se reći da je neko potpuno, maksimalno digitalno pismen već da na tom kontinuumu pismenosti zauzima određeni položaj. Digitalne tehnologije su stalno u razvoju, pa

tako suočavaju korisnike sa novim zahtevima da se adekvatno nose sa kompleksnim socijalnim, pedagoškim i kognitivnim izazovima. Iz tog razloga, digitalna pismenost nije i ne može biti statičan koncept jer je u tesnoj vezi sa razvojem digitalne tehnologije. Kako dolazi do promena u sferi tehnologija, neophodno je da se razvija i koncept digitalne pismenosti kako bi bio u skladu sa tim promenama, čime bi se osiguralo da učenici razvijaju i primenjuju veštine uz odgovarajuće nove i aktuelne tehnologije za pronalaženje informacija, njihov transfer, analizu, preispitivanje i komunikaciju.

Dva su osnovna pristupa razumevanju koncepta digitalne pismenosti, koja se slikovito mogu predstaviti Gilsterovim rečima: „ovladavanje idejama“ naspram „savladavanju kucanja na tastaturi“ – *mastering ideas versus mastering keystrokes* (Pool, 1997). Prema prvom pristupu, reč je o „određenoj vrsti mišljenja ili razmišljanja“ (Bawden, 2008, p. 19) u smislu angažovanja u intenzivnom digitalnom okruženju; dok drugi pristup podrazumeva skup veština i sposobnosti neophodnih za tehničku stručnost u rukovođenju digitalnim alatima. Na ova dva pristupa ukazuje i Ešet-Alkalai navodeći da postoji nedoslednost među teoretičarima koji smatraju da se digitalna pismenost pre svega odnosi na tehničke veštine i onih koji digitalnu pismenost sagledavaju kao fokusiranu na kognitivne i socio-emocionalne aspekte rada u digitalnom okruženju (Eshet-Alkalai, 2004).

Istu dihotomiju razmatra i Martin u okviru koncepta „pismenosti digitalnog“ (Martin, 2008, p. 156). Prema njegovom mišljenju, većina ovih pismenosti nastala je pre rasprostranjenosti digitalnih tehnologija, i na osnovu njih može se bolje razumeti fenomen pismenosti koji „postaje značajniji i koji se transformiše u digitalnom kontekstu“ (Martin, 2008, p. 156). Pod „pismenostima digitalnog“ Martin podrazumeva kompjutersku/IT/IKT pismenost, informacionu pismenost, medijsku pismenost, vizuelnu pismenost i komunikacionu pismenost.

U nastavku rada razmatraće se različiti koncepti digitalne pismenosti i digitalne kompetencije, analizirati sličnosti i razlike i izdvojiti zajednički elementi, odnosno komponente digitalne pismenosti. Posebna pažnja biće posvećena terminološkom razjašnjenju – digitalna pismenost ili digitalna kompetencija – koji

je od konceptata širi pojam i da li se oni mogu koristiti kao sinonimi. Na kraju ovog poglavlja, biće data radna definicija digitalne pismenosti koja će biti korišćena za potrebe ovog istraživanja.

1.3.1. Koncepti digitalne pismenosti i digitalne kompetencije

Raspravu o digitalnoj pismenosti otvorila je publikacija Pola Gilstera (Paul Gilster), pod nazivom *Digital Literacy*, a u okviru koje on ovaj koncept definiše na više različitih načina. Belšo (Belshaw, 2012) ističe da je najprihvaćenija i najviše citirana Gilsterova ideja da je digitalna pismenost „ovladavanje idejama, a ne kucanje na tastaturi“ – „*mastering ideas, not keystrokes*“ (Gilster, 1997). Ova definicija ukazuje na to da se digitalna pismenost ne odnosi samo na tehničke aspekte, odnosno korišćenje digitalnih medija, već obuhvata i niz drugih veština. U duhu Gilsterovog razumevanja, kada govorimo o digitalnoj pismenosti, ne radi se samo o tehničkim veštinama, već o idejama kojima smo ovladali. To je, prema rečima Bodena, jednostavno pismenost u digitalnom dobu – sadašnji oblik tradicionalne ideje o pismenosti *per se* – sposobnost da se čita, piše, i na druge načine bavi informacijama pomoću tehnologije datog vremena (Bawden, 2001).

Ovakvo shvatanje koncepta digitalne pismenosti, kao *pismenosti* (u množini) u digitalnoj eri, u skladu je sa sociokulturnim pristupom razumevanju pismenosti kao dela društvenih praksi (Lankshear & Knobel, 2008). Pismenost se shvata kao skup društveno organizovanih praksi koje koriste sistem simbola i tehnologiju za njeno kreiranje i diseminaciju i gde je reč o „primeni znanja sa određenim ciljevima i određenim kontekstima upotrebe“ (Scribner & Cole, 1981, str. 236). U kontekstu digitalne pismenosti, to bi značilo mnoštvo društvenih praksi i angažovanja u procesu stvaranja značenja posredovanih tekstovima koji se kreiraju, primaju, distribuiraju i razmenjuju putem digitalnih kodova (Lankshear & Knobel, 2008).

Analizom konceptata digitalne pismenosti kod različitih autora, Boden gradi model digitalne pismenosti, kao ključnog zahteva za život u digitalnom dobu, koji uključuje četiri konstitutivne komponente: temelje, prethodna znanja, centralne kompetencije i perspektive (Bawden, 2008, pp. 28-30). *Temelji* podrazumevaju

pismenost *per se* i ključne kompjuterske veštine (kompjutersku i IKT pismenost) kao osnovne predušlove za digitalnu pismenost. *Prethodna znanja* odnose se na znanja o svetu informacija i prirodi izvora informacija. *Centralne kompetencije* podrazumevaju čitanje i razumevanje digitalnih i nedigitalnih formata, kreiranje i komuniciranje digitalnih informacija, evaluaciju informacija, prikupljanje i građenje znanja, informacionu pismenost i medijsku pismenost. *Stavovi i perspektive* podrazumevaju samostalno učenje, kao i moralnu i socijalnu pismenost. Temelji predstavljaju osnovni skup veština, koji zajedno sa prethodnim znanjima o izvorima i prirodi informacija, omogućavaju neophodno razumevanje načina na koje se digitalne i nedigitalne informacije kreiraju i prenose. Kompetencije se tiču onih elemenata koje Gilster svrstava pod digitalnu pismenost (Gilster, 1997), dok se stavovi i perspektive odnose na konačnu svrhu digitalne pismenosti koja ima za cilj da pomogne svakome da nauči ono što je neophodno za njegovu specifičnu situaciju, uz razumevanje adekvatnog ponašanja u digitalnom okruženju.

Na sličan način Martin razmatra problematiku digitalne pismenosti i ovaj koncept shvata kao svest, stav ili sposobnost individue da na adekvatan način koristi digitalne alate za identifikaciju, pristup, upravljanje, integraciju, evaluaciju, analizu i sintezu digitalnih izvora, konstruisanje novog znanja, kreiranje medijskih sadržaja i komunikaciju u kontekstu specifičnih životnih situacija, kako bi se omogućila konstruktivna društvena akcija, kao i refleksija celog tog procesa (Martin, 2008, p. 167). Prema *DigEuLit* projektu, postoje povezane „pismenosti“, poput IKT pismenosti, informatičke pismenosti, medijske pismenosti i vizuelne pismenosti koje su stekle novo i posebno mesto i značaj u digitalnom okruženju. Digitalna pismenost se shvata kao sposobnost da se postigne uspeh u dodiru sa elektronskim infrastrukturama i alatima koji su sastavni deo života u XXI veku (Martin, 2005; 2008; Martin & Grudziecki, 2006). Ovde je akcenat stavljen na neophodnost da se ovlada elektronskim alatima, kao ključnom aspektu za uspeh. Prema ovim autorima, digitalna pismenost podrazumeva i sticanje i korišćenje znanja i tehnika, kao i svest i stavove o tome. Pod digitalnom pismošću podrazumevaju se i sposobnosti da se planiraju, izvrše i procene digitalne akcije u rešavanju životnih zadataka, kao i sposobnost pojedinca da se osvrne na sopstveni razvoj digitalne pismenosti (Martin,

2005; 2008; Martin & Grudziecki, 2006). Koncept digitalne pismenosti predstavljen je kroz tri stadijuma razvoja: *digitalnu kompetenciju*, koja podrazumeva širok opseg veština, konceptualne pristupe i stavove; *digitalnu upotrebu* koja obuhvata primenu u okviru profesije, discipline ili nekog drugog životnog konteksta; i *digitalnu transformaciju* koja podrazumeva inovaciju i kreativnost. Ključnu ulogu u razvoju digitalne pismenosti ima nivo digitalne upotrebe, odnosno primena digitalnih kompetencija u okviru specifičnog profesionalnog ili disciplinskog konteksta. Ovaj nivo podrazumeva korišćenje digitalnih alata za pretraživanje, pronalaženje i procesuiranje informacija, za razvoj produkata ili rešavanje problema. Kada prilikom digitalne upotrebe dolazi do inovacija i kreativnosti, tada dolazi do digitalne transformacije, kao najvišeg nivoa u razvoju digitalne pismenosti. Međutim, nije neophodno dostići taj najviši nivo razvoja, da bi se osoba smatrala digitalno pismenom, već je za to dovoljna adekvatna i informisana upotreba digitalnih veština (Martin & Grudziecki, 2006).

Obuhvatniji model digitalne pismenosti predlaže Ešet-Alkalaj ističući pet veština digitalnog mišljenja koje čine: *foto-vizuelna pismenost* koja podrazumeva sposobnost da se efikasno radi u digitalnom okruženju, poput razumevanja instrukcija i poruka koje su prikazane u vizuelno-grafičkoj formi; *reproduktivna pismenost* koja podrazumeva sposobnost kreiranja smislenih, autentičnih i kreativnih produkata integrisanjem postojećih nezavisnih delova informacija; *informaciona pismenost* koja se odnosi na posedovanje kognitivnih veština koje omogućavaju kritičko procenjivanje kvaliteta i relevantnosti informacija; *razgranata ili hipermedijska pismenost* koja predstavlja sposobnost da se pretražuju informacije i gradi znanje na nelinearan način, kao i razvoj multidimenzionalnog mišljenja; i *socijalno-emocionalna pismenost* određena kao sposobnost adekvatnog korišćenja digitalne komunikacije (Eshet-Alkalai, 2004). Ovom modelu je naknadno dodata još jedna veština digitalnog mišljenja: *mišljenje u realnom vremenu* koje se odnosi na sposobnost istovremenog obrađivanja i evaluiranja velike količine informacija u realnom vremenu (Eshet-Alkalai, 2009; 2012). Prema ovoj konceptualizaciji, digitalna pismenost podrazumeva mnogo više od tehničkih veština koje se tiču korišćenja gotovog softvera ili upravljanja digitalnim aparatima.

U tom smislu, akcenat se pomera ka širem skupu tehničko-proceduralnih, motornih, kognitivnih i emocionalno-socijalnih veština neophodnih za efikasno funkcionisanje u digitalnim okruženjima (Eshet-Alkalai, 2004; Eshet-Alkalai & Amichai-Hamburger, 2004).

Digitalna pismenost u okviru evropskih zvaničnih dokumenata najčešće je shvaćena kao uži pojam od digitalne kompetencije u tom smislu da „digitalna pismenost predstavlja veštine neophodne za dostizanje digitalne kompetencije... Digitalna pismenost se temelji na osnovama tehničke upotrebe kompjutera i Interneta“ (European Commission, 2008, p. 4). Ova definicija akcenat stavlja na funkcionalne i instrumentalne alate i veštine korišćenja interneta, i kao takva odgovara konceptu *IKT pismenosti*. Sa druge strane, *digitalna kompetencija* kao jedna od osam ključnih kompetencija za celoživotno učenje podrazumeva pouzdanu i kritičku upotrebu IST (*Information Society Technology*) za rad, slobodno vreme i komunikaciju i obuhvata sledeća znanja, veštine i stavove: dobro razumevanje i znanje o prirodi, ulozi i mogućnostima IST u svakodnevnom kontekstu; sposobnost da se pretražuju, sakupljaju i obrađuju informacije, i koriste na kritički i sistematičan način; i kritički i refleksivan stav prema dostupnim informacijama i odgovornu upotrebu interaktivnih medija (European Parliament and the Council of the EU, 2006).

U okviru projekta Evropske komisije *DigComp (Dig Comp 1.0 – Digital Competence)* urađena je analiza i poređenje 15 postojećih okvira digitalne kompetencije i digitalne pismenosti i kao rezultat razvijena je sveobuhvatna definicija digitalne kompetencije. Prema ovom projektu „digitalna kompetencija je skup znanja, veština i stavova (uključujući sposobnosti, strategije, vrednosti i svest) neophodnih prilikom korišćenja IKT i digitalnih medija za obavljanje poslova, rešavanje problema, komuniciranje, upravljanje informacijama, saradnju, kreiranje i deljenje sadržaja i konstruisanje znanja, na efikasan, efektivan, adekvatan način, kritički, kreativno, autonomno, fleksibilno, etički i reflektivno; na poslu, u slobodno vreme, za participiranje u društvu, učenje, druženje, potrošnju i osnaživanje“ (Ferrari, 2012, pp. 3-4). U prvoj fazi projekta definisano je pet oblasti digitalne kompetencije i formirana je lista kompetencija za te oblasti (Ferrari, 2013), koje su

u drugoj fazi *DigComp 2.0* projekta ažurirane u vidu terminologije u skladu sa razvojem tehnologije, kada su utvrđeni i deskriptori tih kompetencija (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, & Van den Brande, 2016): *informaciona pismenost i razumevanje podataka*: pregledanje, traženje i filtriranje podataka, informacija i digitalnog sadržaja; evaluiranje podataka, informacija i digitalnog sadržaja; upravljanje podacima, informacijama i digitalnim sadržajem; *komunikacija i saradnja*: interakcija posredstvom digitalnih tehnologija; razmena posredstvom digitalnih tehnologija; participiranje u društvu posredstvom digitalnih tehnologija; kolaboracija posredstvom digitalnih tehnologija; pravila ponašanja na mreži; upravljanje digitalnim identitetom; *kreiranje digitalnog sadržaja*: kreiranje digitalnog sadržaja u različitim formatima; integrisanje i ponovno elaboriranje digitalnog sadržaja; autorska prava i dozvole; programiranje; *bezbednost*: zaštita uređaja, razumevanje *onlajn* rizika i pretnji, poznavanje mera zaštite; zaštita ličnih podataka i privatnosti; zaštita zdravlja i blagostanja; zaštita okoline (svest o uticaju IKT na okolinu); *rešavanje problema*: rešavanje tehničkih problema; identifikovanje potreba i tehnoloških odgovora; kreativno korišćenje digitalnih tehnologija; identifikovanje sopstvenih ograničenja u digitalnoj kompetenciji (Ferrari, 2013; Vuorikari et al., 2016). Treća faza ovog projekta (*DigComp 2.1*) bila je posvećena razvijanju nivoa postignuća, pa je umesto 3 (osnovni, srednji i napredni) razvijeno 8 nivoa postignuća, kroz ishode učenja. Po dva nivoa postignuća smeštena su u ranije definisana 3 nivoa, na sledeći način: osnovni nivo (prvi i drugi), srednji nivo (treći i četvrti), napredni nivo (peti i šesti); i dodat je visoko specijalizovani nivo (sedmi i osmi). Osim u broju definisanih nivoa postignuća, novinu predstavlja i definisanje nivoa u pogledu kompleksnosti zadatka, autonomije učenika i kognitivnog domena (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017). Šire definisan opseg nivoa postignuća može da olakša razvijanje materijala za učenje i razvijanje digitalne kompetencije, kreiranje instrumenata za procenu i samoprocenu nivoa razvoja digitalne kompetencije, kao i za usmeravanje profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja.

U Srbiji 2013. godine razvijeni su standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja, među kojima se nalazi i digitalna

kompetencija. Ove međupredmetne kompetencije definisane su kao obavezne, a očekivani ishodi definisani su samo na osnovnom nivou. Digitalna kompetencija je definisana kroz sledeće ishode (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013, str. 8): ume da pretražuje, procenjuje relevantnost i pouzdanost, analizira i sistematizuje informacije u elektronskom obliku koristeći odgovarajuća IKT sredstva (uređaje, softverske proizvode i elektronske usluge); izražava se u elektronskom obliku korišćenjem odgovarajućih IKT sredstava, uključujući multimedijalno izražavanje i izražavanje sa elementima formalno definisanih notacija karakterističnih za korišćena IKT sredstva (npr. adrese, upiti, komande, formule, procedure i sl. izražene u odgovarajućoj notaciji); pomoću IKT ume da predstavi, organizuje, strukturira i formatira informacije koristeći na efikasan način mogućnosti datog IKT sredstva; prilikom rešavanja problema ume da odabere odgovarajuća IKT sredstva, kao i da prilagodi način rešavanja problema mogućnostima tih IKT sredstava; efikasno koristi IKT za komunikaciju i saradnju; prepoznaje rizike i opasnosti pri korišćenju IKT i u odnosu na to odgovorno postupaju. Iz ovih ishoda jasno se vidi sličnost koja postoji sa definicijom digitalne kompetencije u okviru *DigComp* projekta, tako da se ishodi definisani u okviru *Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja* mogu svrstati u prethodno navedenih pet oblasti digitalne kompetencije: informaciona pismenost i razumevanje podataka, komunikacija i saradnja, kreiranje digitalnog sadržaja, bezbednost i rešavanje problema.

1.3.2. Komponente digitalne pismenosti

Digitalna pismenost, koja se najčešće shvata kao kombinacija tehničko-proceduralnih, kognitivnih i socijalno-emocionalnih veština (Aviram & Eshet-Alkalai, 2006), postaje „veština za opstanak“ (Eshet-Alkalai, 2004) u tehnološkoj eri – ključ koji pomaže korisnicima da intuitivno rade na izvršavanju složenih digitalnih zadataka. Socijalnim aspektima digitalne pismenosti, između ostalih, bavi se i Gilster, čija konceptualizacija podrazumeva da digitalna pismenost nije samo skup veština, već se ističe važnost relevantne upotrebe veština u nečijem životu (Gilster, 1997). Veća pažnja posvećena je kognitivnim sposobnostima, i veliki napori učinjeni

su u smeru konceptualizacije kognitivnih sposobnosti kojima se pojedinci služe u digitalnim okruženjima.

Može se reći da je digitalna pismenost krovni termin koji obuhvata različite skupove veština čiji se nazivi često koriste kao sinonimi, iako po sadržaju mogu biti veoma različiti. U mnogim razumevanjima koncepta digitalne pismenosti ističe se važnost prosuđivanja zasnovanog na obrazovanju (Gillen & Barton, 2010), kritičkog mišljenja i socijalne svesti o faktorima koji utiču na to kako se tehnologija koristi u procesu stvaranja značenja (Hague & Payton, 2010), kao i evaluacije sadržaja i kritičkog mišljenja (Belshaw, 2012). Tako dolazi do pojave pluralizma kao veoma prisutne karakteristike u procesu konceptualizovanja *digitalne pismenosti* ili *digitalnih pismenosti* (u množini) kada je reč o veštinama koje se podrazumevaju kao komponente ovog koncepta. Belšo pod pojmom *digitalnih pismenosti* podrazumeva osam ključnih komponenti, odnosno osam pismenosti: kulturalnu, kognitivnu, konstruktivnu, komunikativnu, pismenost samopouzdanja, kreativnu, kritičku i građansku pismenost (Belshaw, 2012). Hejg i Pejton navode da se digitalna pismenost sastoji iz više međusobno povezanih komponenti ili dimenzija: funkcionalne veštine, kritičko mišljenje i evaluacija, saradnja, efikasna komunikacija, kreativnost, kulturalno i socijalno razumevanje, sposobnost da se pronađu i odaberu informacije i e-bezbednost (Hague & Payton, 2010).

Bez obzira na varijacije među shvatanjima autora o broju i vrstama komponenti koje čine digitalnu pismenost, očigledno je da ovaj koncept prevazilazi jednostavno znanje, kao i ovladavanje tehnološkim veštinama, i vodi ka angažovanju u složenim, nelinearnim, kognitivnim i socijalnim procesima koji osposobljavaju pojedinca da živi, uči i radi u digitalnoj eri. Sa druge strane, digitalna pismenost kao lična karakteristika ili kvalitet može da varira u zavisnosti od osobe do osobe, ili u zavisnosti od životnih faza jedne osobe (Bawden, 2008). Bez obzira na to što se digitalna pismenost može konceptualizovati na različite načine, u smislu komponenti koje su njen sastavni deo, neosnovano je insistirati na tome da se koncept digitalne pismenosti ograniči na jedan određen linearni skup veština niti da se predloži jedna sveobuhvatna konceptualizacija ovog pojma koja će odgovarati

svim ljudima i za sva vremena. Ovo drugo je ključno, jer je digitalna pismenost dinamičan koncept koji se menja u skladu sa razvojem tehnologije.

1.3.3. Digitalna pismenost ili digitalna kompetencija – terminološka razjašnjenja

U prethodnom odeljku predstavljeno je nekoliko različitih konceptualizacija digitalne pismenosti i digitalne kompetencije, sa ciljem da se ukaže na njihovu raznolikost i razgranatost u smislu komponenti odnosno znanja i veština koje pojedini koncepti obuhvataju. Interesantan je podatak da se u okviru pojedinih konceptualizacija digitalna kompetencija shvata kao uži pojam od digitalne pismenosti (*DigEuLit* projekat; Martin, 2005; Martin & Grudziecki, 2006), dok je u drugim digitalna pismenost shvaćena kao uži pojam koji potpada pod koncept digitalne kompetencije (*DigComp* projekat; Ala-Mutka, 2011; European Parliament and the Council of the EU, 2006, Ferrari, 2012). Takođe postoje i slučajevi gde se ova dva koncepta u literaturi koriste i kao sinonimi (Ilomäki et al., 2011; Ilomäki et al., 2016). Iz ovoga proizilazi jedna ozbiljna terminološka dilema koja često može voditi do konfuzije i neadekvatnog razumevanja, naročito u slučaju kada se dva različita pojma mogu koristiti na sva tri načina: i kao uži pojmovi i kao širi pojmovi, ali i kao sinonimi.

Prema novijim shvatanjima koncepta pismenosti, ovaj pojam širi svoj domet iz okvira čitanja i pisanja prema razumevanju koje je gotovo, ali ne sasvim, istovetno sa pojmom kompetencija. Tako, prema mišljenju Adamsa i Hama, reč je o skoro sinonimnim značenjima, a razlika se ogleda u tome što kompetencija ne podrazumeva stepen kritičnosti i refleksivne prakse koji su prisutni u okviru koncepta pismenosti (Adams & Hamm, 2001). Polazeći od tog shvatanja, dimenzije kritičnosti i refleksivnosti su one na osnovu kojih ćemo proceniti da li treba govoriti o kompetenciji ili o pismenosti.

Boden smatra da je kompetencija sastavni deo pismenosti. Prema njegovoj analizi, reč pismenost može da predstavlja tri različita koncepta: (1) sposobnost da se čita i piše; (2) posedovanje određenih veština ili kompetencija; (3) element učenja

(Bawden, 2001). Iz ovog shvatanja sledi da je pismenost širi pojam koji u sebi sadrži i kompetencije. Prema navodima Bakingema, široka upotreba koncepta pismenosti izvan njegovog originalnog okvira koji je u vezi sa pisanim jezikom (npr. ekonomska, emocionalna ili spiritualna pismenost), dovela je do toga da se pojam pismenosti često definiše kao skup veština ili kompetencija, pri čemu se zanemaruje kontekst, odnosno socijalna i ideološka priroda svih oblika medijske reprezentacije. Takve definicije imaju tendenciju da zanemaruju društvenu raznolikost praksi pismenosti i usko su fokusirane na informacijama, zbog čega ovaj autor sugeriše da šira definicija pismenosti treba da podrazumeva kritički pristup. Prema njegovom mišljenju, definicije pismenosti su nužno ideološke u smislu da podrazumevaju posebne norme društvenog ponašanja i posebne odnose moći, i iz tog razloga, značenje pismenosti jeste otvoreno za rasprave i debate, ali se ne može svesti na skup veština (Buckingham, 2007).

Nasuprot shvatanjima ovih autora (Adams & Hamm, 2001; Bawden, 2001; Buckingham, 2007), Ferrari smatra da je u konceptu *digitalne pismenosti* fokus na promenama u dimenzijama čitanja i pisanja (Ferrari, 2012). Ovakvo shvatanje digitalne pismenosti blisko je tradicionalnom psihološkom, odnosno užem shvatanju koncepta pismenosti prema kome se ona svodi na sposobnosti čitanja i pisanja. Za razliku od digitalne pismenosti, prema mišljenju ove autorke, *digitalna kompetencija* podrazumeva skup znanja, veština, ali i stavova neophodnih za efikasno delovanje u digitalnom okruženju. Akcenat je na stavovima, koji su glavni razlog za davanje prednosti terminu *kompetencije* nasuprot terminu *pismenost*, iz razloga što su stavovi u ovim konceptualizacijama često zapostavljeni jer ih je, zbog tesne povezanosti sa znanjima i veštinama, teško izolovati (Ferrari, 2012). U OECD projektima odnos između *veština* i *kompetencija* je definisan na takav način da kompetencija osim znanja i veština podrazumeva i sposobnost da se ispune složeni zahtevi oslanjanjem na psihosocijalne resurse (veštine i stavove) u odgovarajućem kontekstu (OECD, 2005b, p. 4). U skladu sa argumentom koji daje Ferrari, ako izuzmemo stavove kao odliku kompetencije, onda to može da znači da se u ovom slučaju pismenost implicitno shvata kao veština. Prema već navedenom stavu Bakingema da se pismenost ne može svesti na skup veština (Buckingham, 2007), i

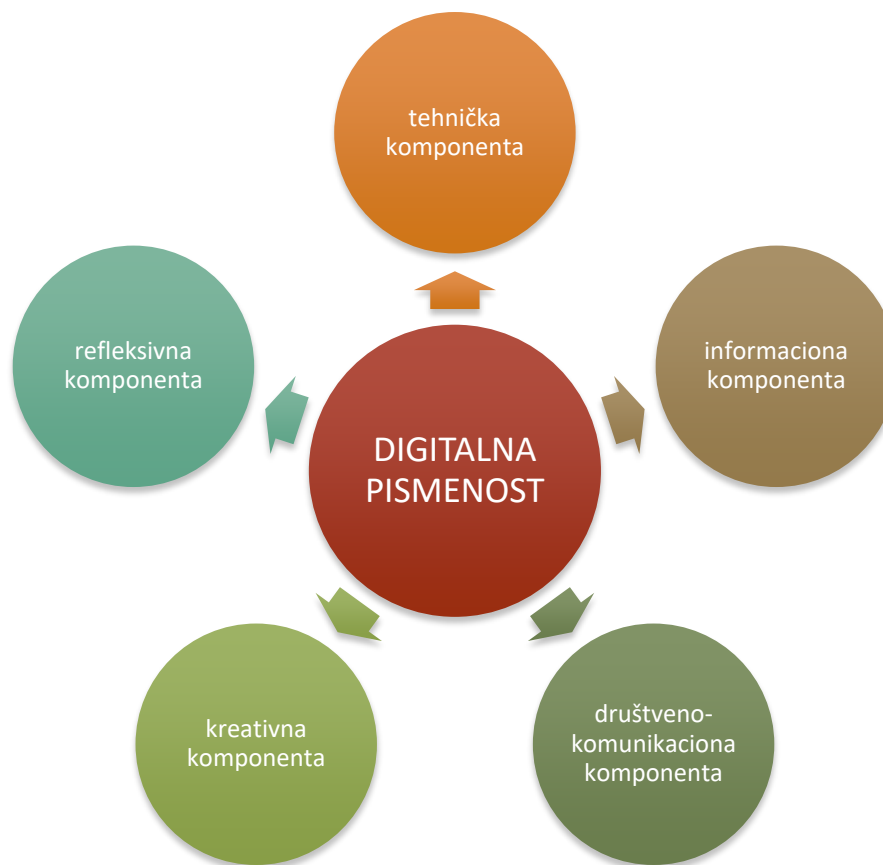
prema prethodno pomenutim navodima Bodena (Bawden, 2001) i Adamsa i Hama (Adams & Hamm, 2001), u ovom radu polazi se od toga da je digitalna pismenost širi koncept koji obuhvata i digitalnu kompetenciju, ali i elemente kritičnosti i refleksivne prakse prilikom upotrebe digitalne tehnologije; i, u skladu sa tim, u daljem tekstu koristiće se termin *digitalna pismenost*.

U ovom istraživanju polazimo iz ugla novog sociokulturnog pristupa razmišljanju o pismenosti kao društvenom fenomenu. Prema ovom stanovištu, pismenost predstavlja različite vrste pismenosti koje su deo različitih društvenih i kulturnih praksi, i definisana je kao repertoar promenama podložnih praksi za svrsishodnu komunikaciju u višestrukim društvenim i kulturnim kontekstima. Jedan od načina menjanja praksi pismenosti odvija se pod uticajem novih tehnologija, jer se digitalni alati shvataju kao tehnologije za davanje i dobijanje značenja, poput jezika. Ta značenja određuju društvene, kulturne, istorijske i institucionalne prakse, koje gotovo uvek, pored upotrebe jezika i digitalnih tehnologija, uključuju i ophođenje, interakciju, vrednovanje, uverenja i znanja. Iz tog razloga, pismenost se posmatra kao trodimenzionalni konstrukt, koji funkcionalnu pismenost i tehničke kompetencije, dopunjuje i upotpunjuje tako što ih kontekstualizuje u odnosu na kulturu, istoriju i koncentracije moći. Sociokulturno stanovište fokusirano je na to kako kulturna i lingvistička raznovrsnost i porast uticaja digitalnih tehnologija menjaju zahteve na polju obrazovanja u okviru onoga što je identifikovano kao operacionalna, kulturna i kritička dimenzija pismenosti. Nova operacionalna i kulturna znanja, kao i osnaživanje na polju kritičke dimenzije pismenosti, postaju neophodni za sticanje i ovladavanje novim jezikom koji omogućava pristup novim oblicima radnih, građanskih i privatnih praksi u svakodnevnom životu.

Prema tome, može se reći da je pojava digitalnih tehnologija transformisala razumevanje koncepta pismenosti i dovela do preusmeravanja pažnje na prakse novih pismenosti u digitalnom okruženju u različitim društvenim kontekstima. Iz tog ugla posmatrano, digitalnu pismenost razumemo kao jednu od varijanti novih pismenosti koja poseduje određene tehničke i karakteristike etosa koje odgovaraju kontekstu digitalnog doba i novih društvenih praksi koje uključuju digitalne tehnologije. Iz toga proizilazi da digitalna pismenost podrazumeva nove načine kreiranja, distribuiranja, razmene i primanja multimodalnih oblika tekstova digitalnim sredstvima, ali i drugačiju konfiguraciju vrednosti i drugačiju vrstu društvenih i kulturnih odnosa.

Uzimajući u obzir sve prethodno prikazane koncepte digitalne pismenosti, mogu se izdvojiti sledeći zajednički elementi: (1) digitalna pismenost podrazumeva ovladavanje bazičnim instrumentalnim i tehničkim znanjima i veštinama koje su preduslov za izvršavanje zadataka u digitalnom okruženju; (2) neophodne su i kognitivne sposobnosti višeg reda: pronalaženje, obrada i upravljanje digitalnim informacijama, kritičko i kreativno korišćenje informacija, komunikacija i saradnja, učenje i rešavanje problema u digitalnom okruženju; (3) osim opštih tehničkih veština i kognitivnih sposobnosti, digitalna pismenost obuhvata i socijalne i etičke aspekte u vezi sa korišćenjem tehnologije (odgovornost, autonomija, kritičnost, bezbednost, pravila ponašanja).

U skladu sa prethodno navedenim, može se zaključiti da digitalna pismenost pored tehničke sposobnosti da se adekvatno rukuje digitalnim uređajima obuhvata i niz kognitivnih i socijalnih kompetencija neophodnih za izvršavanje zadataka u digitalnom okruženju. Zapravo, može se izdvojiti pet domena digitalne pismenosti: tehnološki, informacioni, socijalni, produktivni i personalni. Na osnovu ovako izvedenih zajedničkih elemenata okvira koje smo analizirali, predlaže se sledeća radna definicija digitalne pismenosti, definisana po uzoru na evropski koncept digitalne kompetencije *DigComp* (Ferrari, 2012; 2013; Vuorikari et al., 2016):



Slika 1. **Komponente digitalne pismenosti**

Digitalna pismenost podrazumeva znanja, veštine i stavove za adekvatnu, efikasnu, kritičku, kreativnu, autonomnu i refleksivnu upotrebu digitalnih tehnologija za pristup i upravljanje informacijama, rešavanje problema i obavljanje poslova, kreiranje i deljenje sadržaja, komuniciranje, saradnju, participaciju u društvu, učenje, lični razvoj i osnaživanje.

Digitalna pismenost je multidimenzionalni konstrukt koji se sastoji od pet komponentata koje su u vezi sa korišćenjem digitalnih tehnologija (Slika 1):

- *tehnička komponenta* – instrumentalna i tehnička znanja i veštine za izvršavanje zadataka u digitalnom okruženju, rešavanje tehničkih problema, identifikovanje potreba i tehnoloških odgovora;

- *informaciona komponenta* – pronalaženje, obrada, evaluacija i upravljanje digitalnim informacijama;
- *društveno-komunikaciona komponenta* – komunikacija, razmena, participiranje i saradnja putem digitalnih tehnologija, pravila ponašanja, odgovornost, bezbednost;
- *kreativna komponenta* – kreiranje digitalnog sadržaja, kreativna upotreba digitalnih tehnologija;
- *refleksivna komponenta* – autonomija, kritičnost, fleksibilnost i identifikovanje sopstvenih ograničenja prilikom upotrebe digitalnih tehnologija.

Navedene komponente digitalne pismenosti izdvojene su na osnovu specifičnih obeležja, ali važno je naglasiti da među njima postoje i povezanost i izvesna preklapanja.