

КРИТИЧЕСКАТА РЕФЛЕКСИЯ СПРЯМО ИКТ В НАЧАЛНАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ В ЕПОХАТА НА УСКОРЕНО РАЗВИТИЕ НА ДИГИТАЛНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ

Доц. д-р **Наталия Христова, Деян Петров**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията съсредоточава вниманието си върху актуалното ускорено развитие на дигиталните технологии и въздействието му върху съвременните общества. В настоящата епоха социалните и културните структури и системи (включително и образованието) вече не успяват да следват логиката на еволюцията на технологиите. В резултат на това технологиите се развиват в отсъствието на необходимите за тях знания и критичната способност да се вземат решения и да се прави избор. В този контекст статията обосновава необходимостта от преодоляване на доминацията на инструментално-приложния подход спрямо дигиталните технологии в образованието и представя един локален образователен опит за интегриране на критическия подход спрямо ИКТ в началната квалификация на учителите.

Ключови думи: технологична акселерация; образование; квалификация на учителите; технологичен солиционизъм; инструментален подход; рефлексивнокритически подход

1. Въведение

Актуалното ускорено развитие на дигиталните технологии предизвиква все по-значими индивидуални, социални и културни трансформации (Rosa 2015; Stiegler 2016). И ако днешните технологични процеси, както посочва Б. Стийглер (Stiegler 2016), са продължение на процесите, започнали преди три милиона години, то тяхното непознато до момента неимоверното ускоряване води до това, което Б. Стийглер определя като дисрупция (Stiegler 2016). В настоящата ера на дисрупция социалните и културните структури и системи (включително и образованието) вече не успяват да следват логиката на еволюцията на технологиите. В резултат на това технологиите се развиват в отсъствието на необходимите за тях знания и критичната способност да се вземат решения и да се прави избор. На този фон настоятелните призови, отправяни към училището от различни икономически, технологични, а и образователни

играчи, за формиране най-вече на гъвкав и адаптабилен спрямо променящата се технологична среда човешки капитал, умело служещ си с бързо развиващите се дигитални технологии, изглеждат все по-проблематични. Тяхното интензифициране по време на Covid пандемията доведе до обезпокоителното възприемане на преподаването и ученето най-вече през призмата на *digital skills*, *digital skills gap* и до налагането на императива „digital first“ (Biesta 2020). Подобно фокусиране на вниманието върху уменията и инструменталните аспекти на образованието и дигиталните технологии води до това, че се пропускат същинските цели на образованието (Biesta 2020) и се анихилира неговият еманципаторски потенциал.

От друга страна, в последното десетилетие редица научни изследвания все по-категорично обосновават необходимостта от осъществяването на едно не само практико-приложно и инструментално, но и рефлексивнокритическо образование по ИКТ в средното училище (Castañeda & Selwyn 2018; Castañeda & Villar-Onrubia 2023; Stiegler 2008; Pangrazio & Selwyn 2020; Facer & Selwyn 2021; Ilomäki et al. 2023; Friesen 2008). Подобно образование би съдействало за превъзможване на установените тенденции към безкритично адаптиране спрямо технонаучните нововъведения, за преодоляване на пасивното, потребителско отношение към предлаганите от технологичните и медийните индустрии продукти и така би стимулирало формирането на автономни, креативни, дигитално грамотни граждани. За да се случи това обаче, е необходимо университетите, ангажирани с квалификацията на учителските кадри, не само да предоставят знания и да формират умения за работа с дигитални технологии, подпомагащи учебния процес, но и да формират у бъдещите действително „просветени“, еманципаторски дигитални нагласи и практики.

2. Контекст и методология

Както е известно, по традиция у нас в рамките на обучението за придобиване на педагогическа правоспособност по различни учебни предмети се изучава отделна задължителна дисциплина, посветена на дигиталните технологии в образованието (от 2016 г. тя носи названието „*Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда*“). Тази дисциплина обаче се мисли по-скоро като дисциплина с приложно-инструментален характер, чиято цел е да формира умения у бъдещите учители за ефективно прилагане на технологиите в образователния процес по различните учебни предмети. Доколко обаче днес ИКТОРДС, а и педагогическата квалификация, като цяло, си поставя за цел да предложи едно не само инструментално обучение по ИКТ, но и една задълбочена критическа рефлексия спрямо дигиталните технологии в образованието и съвременната технологична среда, ни предстои да видим, като съсредоточим вниманието си върху единичния случай (case study) на началната педагогическа квалификация на

студентите в специалностите „Българска филология“ и „Славянски филологии“ при Факултета по славянски филологии на СУ „Св Климент Охридски“.

Заклученията в настоящата статия се базират на информация от общо 6 полуструктурирани интервюта¹, проведени с преподаватели по методика на обучението по български език и литература и по ИКТОРДС във Факултета по славянски филологии (ФСФ) на СУ „Св Климент Охридски“ и на анализ на учебните програми по тези дисциплини, осъществени в рамките на проект DigitalEdu-SU. От тях 67% (4 интервюта) са на преподаватели както по методика на обучението по български език и литература, така и по ИКТОРДС, а останалите 33% (2 интервюта) са ангажирани с „Хоспетиране и практики“. По пол респондентите се разпределят по следния начин – 17% са мъже, а 83% – жени.

При обработката на интервютата е използван професионален изследователски софтуер Quirkos за анализ на „качествена информация“ (qualitative data analysis).

Изследването няма за цел да достигне до някакви представителни заключения, а по-скоро да хвърли известна светлина върху действителното състояние – state of the actual (Selwyn 2008) на обучението по дигитални технологии в един локален образователен контекст.

3. От дисрупция към диверсификация на знанията и уменията чрез критически подход

Понятието дисрупция, както посочва Б. Стийглер (Stiegler 2016), се появява за пръв път през 1992 г., когато Жан-Мари Дру публикува в САЩ книга, озаглавена „Disruption: Overturning Conventions and Shaking Up the Marketplace“. И макар че книгата е насочена към професионалната публика, към маркетолозите, тъй като представя стратегия за бърз и агресивен маркетинг, тя предизвиква силен отклик и сред по-широката аудитория. Нейният успех според Б. Стийглер (Stiegler 2016) се дължи, не на последно място, и на това, че концепцията, която огласява, е създадена почти едновременно с появата на World Wide Web в средата на 90-те години. Световната мрежа се появява през 1993 г. и впоследствие води до свързването в мрежа чрез интернет на 3 милиарда души от световното население, което непрекъснато произвежда данни, бисквитки и дигитални следи чрез своите компютри, таблети, смартфони, както и чрез всякакви други канали, като телевизори, автомобили и интернет на всичко. Дисрупцията, която Силициевата долина превърна в свое кредо, е това ускоряване посредством алгоритмите и big data, което произвежда късо съединение във всички наследени социални системи и структури, подчертава Стийглер (Stiegler 2016). Функционирането на тази нова, базирана на датафикацията техническа система, със скорост, близка до скоростта на светлината, провокира явления с абсолютно непознато до момента светкавично ускоре-

ние, води до процеси на автоматизация и трансформация, спрямо които човешкото мислене и аналитична способност изглеждат като прекалено бавни, неефективни и остарели.

Безпокойствата около тези токсични измерения на съвременната технологична среда водят до това, че все повече изследователи настояват да се ревизира инструменталистският, апликационисткият подход спрямо ИКТ в образованието и усилията да се насочат към формиране на критическо отношение спрямо дигиталните технологии. Същевременно обаче тези еманципаторски визии изключително трудно си пробиват път на фона на доминиращия технооптимизъм, икономизацията и комерсиализацията на образованието и свързаната с нея логика на адаптабилността.

В последните няколко десетилетия дискурсивните стратегии за представяне на дигиталните технологии като едва ли не панацея за редица обществени и образователни проблеми, както посочват Фейсър и Селуин (Facer & Selwyn 2021), се оказаха особено устойчиви. Те се усилиха неимоверно и по време на ковид пандемията, при която бяхме свидетели на обезпокоителното възприемане на преподаването и ученето най-вече през призмата на *digital skills* и на налагането на императива „digital first“ (Biesta 2020). Като дигиталните умения бяха представяни едва ли не като някакъв магичен отговор на цялата социокултурна, морално-етическа, емоционална и политическа комплексност на ситуацията. Според авторите привлекателността на идеята, че цифровите технологии могат да се възприемат като решение за дългосрочни образователни и социални предизвикателства, остава все така привлекателна и импулсираща и се дължи както на мощните икономически интереси, така и на инерцията на технонаучния солюционизъм. И тъкмо този технологичен солюционизъм е в основата и на инструменталистката, апликационистка визия за ИКТ в образованието.

Същевременно обаче през последните две десетилетия цифровата грамотност еволюира от традиционния инструментален подход към по-сложни концепции (Castañeda & Selwyn 2018; Castañeda & Villar-Onrubia 2023; Ilomäki et al. 2023 и др.), а критичността проникна и в програмите за изготвяне на политики в международен план. Например според препоръката за ключови компетентности за учене през целия живот, приета от Съвета на Европейския съюз, цифровата компетентност изисква от хората да „прилагат критичен подход към валидността, надеждността и въздействието на информацията и данните“¹. Тя изисква също така осведоменост за правните и етичните принципи, както и възприемане на рефлексивно и критично отношение към развитието на цифровите технологии и съдържание. Значението на критичността в този контекст е доразвито в рамката на Европейската комисия за цифровите компетентности на гражданите главно във връзка с оценката на данни, информация и цифрово съдържание, но също и по отношение на отношението към изкуст-

вения интелект, което включва идентифициране на възможностите, като същевременно се претеглят рисковете за неприкосновеността на личния живот и безопасността (Castañeda & Villar-Onrubia 2023). Освен това са създадени няколко рамки, чиято цел е да се определят специфичните знания, умения и нагласи, които всички преподаватели трябва да притежават, за да могат да интегрират ИКТ ефективно и по подходящ начин в своята практика, като например рамката на ЮНЕСКО за компетентност в областта на ИКТ за учители (2018 г.) или Европейската рамка за цифрова компетентност на преподавателите (Castañeda & Villar-Onrubia 2023).

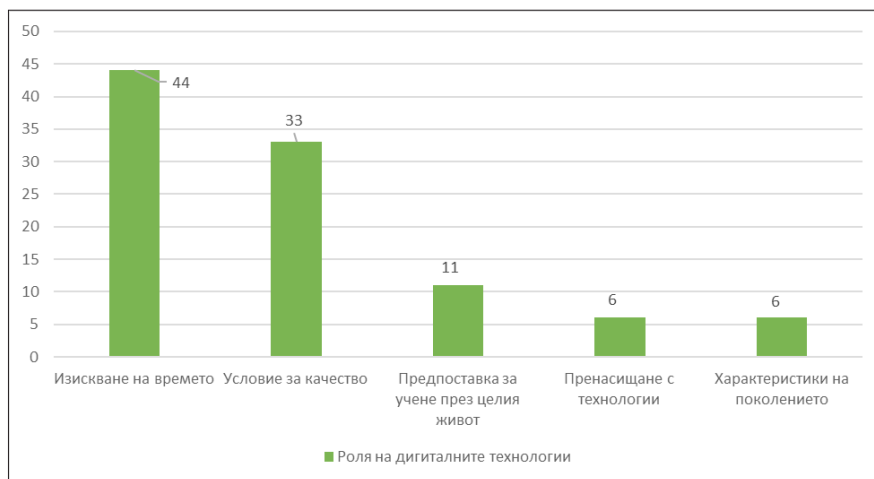
Според Л. Кастанеда критичната перспектива спрямо дигиталните технологии обаче трябва да придобие далеч по-задълбочени и мащабни измерения и да включва критичен поглед спрямо технологиите и тяхното въздействие както в класната стая, така и извън нея (Castañeda et al. 2021).

4. Изследване на случай

Разработеното в рамките на проект DigitalEdu-SU полуструктурирано интервю е базирано на европейските референтни рамки за дигитални компетентности DigComp 2.2 и DigCompEdu. То си поставя за цел да изследва възгледите на преподавателите относно общите дигитални компетенции (ОДК) и педагогическите дигитални компетенции (ПДК), да разкрие индивидуалните преподавателски подходи при формирането на общи и педагогически дигитални компетенции, както и ограниченията, които преподавателите срещат при прилагането на стратегиите за формиране на дигитални компетенции. Опирайки се на резултатите от проведеното интервю, тук вниманието се фокусира единствено върху тези негови аспекти, които са релевантни спрямо поставения изследователския въпрос, а именно: доколко началното обучение на бъдещите учители по български език и литература си поставя за цел да предложи едно не само практико-приложно и инструментално обучение по ИКТ, но и една задълбочена критическа рефлексия спрямо дигиталните технологии в образованието и съвременната технологична среда.

4.1. Мнения на преподавателите за ролята на дигиталните технологии

Ролята на дигиталните технологии в съвременния свят и образование буди жив интерес сред преподавателите, като предни позиции в техните възгледи заемат няколко теми. На първо място – „Изискване на времето“ (44%), последвано от „Условие за качество“ (33%) и със значителна разлика от предходните се извежда и „Предпоставка за учене през целия живот“ (11%).



Фигура 1. Роля на дигиталните технологии

По-голяма част от интервюираните преподаватели изтъкват, че живеем в „дигитална ера“, която динамизира обществените и икономическите отношения по значим и категоричен начин. Така че овладяването и непрекъснатото актуализиране на знания и умения, свързани с употребата на дигитални технологии, е „изискване на времето“, което е основа за професионална реализация на студентите от ФСФ. В тази връзка, преподавателите споделят:

„Твърде важно е. Бъдещето на педагогическото общуване е пряко обвързано с използването на дигитални средства. Въвеждането им за целите на учебната комуникация е необратим процес, който няма алтернатива“.

„Студентите, така или иначе, живеят – като всички нас – в дигиталната ера, докато подготовката предполага нещо, което предстои... а предвид динамиката на развитието на дигиталните технологии смятам, че преподаването на дигитални компетентности неизбежно изостава от споменатото развитие“.

Посочената характеристика на времето пробужда и критичното мислене сред преподавателите. От една страна, те заявяват, че бурното развитие на технологиите създава ситуация, в която образованието неизбежно се оказва в ролята на „догонващ“ спрямо новите изисквания. От друга страна, уменията и нагласите за „критическа рефлексия“ по отношение на безопасна употреба на дигиталните технологии заема все по-централна роля в образованието. Именно това поставя и нови изисквания пред преподавателите да познават това развитие, но и да следят внимателно актуалния и миналия опит на студентите, така че да постигат своите педагогически цели по-ефективно и в рамките на разбирането за по-висока обществена значимост.

„Със сигурност формирането на знания, умения и критическа рефлексия по отношение на дигиталните технологии е от ключово значение. Но тъй като нашите студенти вече живеят в дигиталната ера, то е важно да си даваме сметка и за техния актуален, а и минал опит с дигиталните технологии. Да изходим от него, за да се опитаме да формираме дигитално просветени граждани и професионалисти, които не само да се адаптират към настоящата или бъдещата технологична среда, но и да я мислят критически“.

Овладяването на съвременни дигитални инструменти и подходи на работа се счита и за ключово условие за качество в професионална среда, благоприятстващо бързата и безпроблемна професионална реализация:

„Това е задължително условие за бързата и безпроблемна професионална реализация на студентите след завършване на висшето им образование“.

Според преподавателите активното вграждане на дигиталните технологии оптимизира учебния процес във всички негови аспекти, като би могло да съдейства в подготвителните етапи, усвояването на учебния материал, създаване на обективни критерии за оценка на представянето, повишаване на интереса и мотивацията сред учащите, като същевременно съдейства за по-ефективно разпределение на времето за работа.

4.2. Мнения на преподавателите по отношение на нивото на ОДК на студентите

В тази част на интервютата наблюдаваме най-много натрупване в очакването студентите да могат да провеждат „Критичен анализ на дигитално съдържание“ (28%), последван от „Умения за работа с дигитални инструменти“ (24%) и „Създаване на образователен ресурс“ (20%). „Подбор и приложение на информация“ (16%), „Педагогически умения да формира ОДК“ (8%) и „Обмяна на опит в учащи общности“ (4%) заема четвърта позиция на натрупване (16%).



Фигура 2. Очаквани умения на студентите

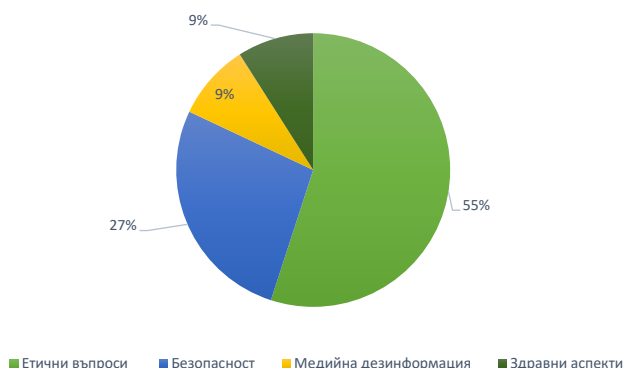
Основната идейна нишка, която пронизва всички отговори по темата, е свързана с „критична рефлексия“ и „обмислена употреба“ на дигитални технологии. Акцент се поставя най-вече върху „подводните камъни“ и „опасности“, на които могат да се натъкнат в тяхната работна практика. Основно допускане според интервюираните тук е, че бъдещите учители имат значима мисия да развиват цялостно своите ученици и поради това способността за критика на използваните технологии и инструменти е от първостепенно значение:

„Важно е – бъдещите учители трябва да са наясно с възможностите за проактивна употреба на технологиите, което означава – и с границите на тези възможности, и особено – с рисковете, съпътстващи употребата на технологиите (например все по-често се артикулират опасения от негативното влияние на технологиите върху четенето, мисленето, паметта – и тези опасения се изказват от научни колективи и/или отделни учени, които изследват ефектите от перманентната употреба на дигиталните технологии върху човешкия интелект, най-общо казано)“.

„Да, но зависи от нагласата и целта. Преди всичко е нужно проблематизиране и изграждане на рефлексия. Именно дигитално „вещи“ учители могат да формират у учениците съзнанието за света, в който живеем и ще живеем“.

4.3. Развиване на критична дигитална грамотност

Респондентите са категорични, че усвояването на общите дигитални компетентности е възможно само при наличието на рефлексивно и критично възприемане на технологиите. Ето защо не бива да ни учудва, че усилията им са насочени именно към развиване на „критична нагласа“ и „критична дигитална грамотност“. В своите занятия те поставят темата, дискутирайки със своите студенти каскада от етични въпроси (55%), фокусирайки се върху безопасната употреба (27%). С незначително натрупване се споменават теми като „Медийна дезинформация“ и „Здравни аспекти“ (9%).



Фигура 3. Критична дигитална грамотност

Когато става дума за „етични въпроси“, тук обикновено изтъква тема, свързана с отношението между „виртуално“ и „реално“ съществуване. Според информацията от интервютата, последното се отнася към взаимодействие на човек с човек без опосредяването на технология. То се счита за „основно“, „автентично“, „пълнокръвно“ и бива посочвано като ключово за преподавателската професия. Под „виртуално“ можем да приемем взаимодействие, което е силно опосредено от дигитални технологии и което води до „обезличаване“ и „обезчовечаване“. Именно оттук произтича и „напрежението“ при поставяне на етични въпроси и теми, тъй като според повечето респонденти на въвеждането на дигитални технологии се гледа нереалистично като на „панацея“ за всички образователни проблеми. Етичните въпроси излизат извън мярката на образователната среда и обхващат всеки един аспект от човешкото съществуване, което прави критичната нагласа още по-важна за интервюираните преподаватели. Запазването на „човешкостта“ на моменти прозвучава в интервютата и като педагогическа мисия, която преподавателите от ФСФ заемат по отношение на своята работа с бъдещи учители.

„Да, доколкото се опитвам да създавам определена критическа нагласа към (зло)употребите с дигиталните технологии (моля да не се разбира в смисъл на „проповядване на технофобия“!) – в една културна и образователна среда, в която критическите гласове се долавят слабо в общия (адмиративен) хор, а на технологиите в училище се гледа едва ли не като на „панацея“, с помощта на която ще се решат всички проблеми“.

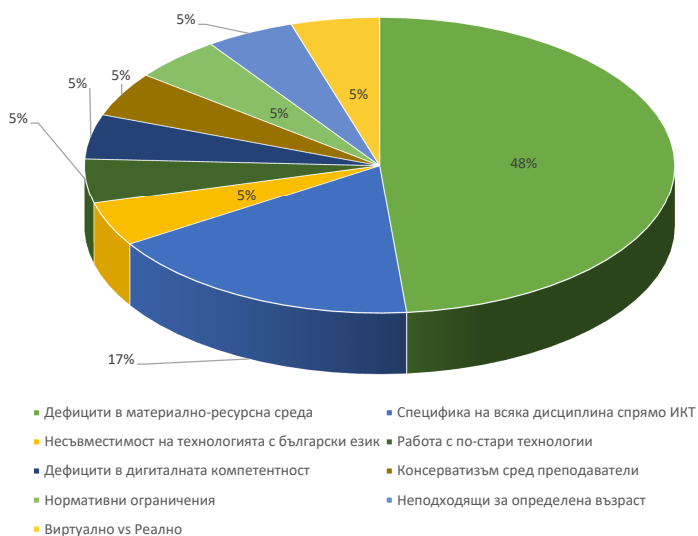
„Значима част от дискусиите със студентите, както и казусите, които предлагам на обсъждане, проблематизират някои от най-тревожните, токсични ефекти на дигиталните технологии и възможностите за конструирането на други, ползотворни дигитални технологии“.

Затова и темата за „безопасността“ заема важно място в дискусиите със студентите. Тук е редно да се посочи, че част от респондентите регистри-

рат, че студентите не приемат пасивно технологиите, а живо се вълнуват от „лошите последици“ от „нездравословна употреба“ – пристрастеност, ориентация към забавление, дезинформация. Това е свидетелство за проактивна нагласа, интерес към темата и за осмисляне на актуалните характеристики на дигиталните технологии. Или като споделя един от респондентите:

„Често с изненада установявам, че голяма част от студентите са твърде критични към повечето от посочените по-горе в анкетата недостатъци, най-вече към прекалената пристрастеност на учениците и въобще на младите хора към използването на ИКТ, към невярната информация, която самите студенти получават при използването на езиковия робот за учебни и развлекателни цели, и други подобни“.

4.4. Възгледи за ограниченията в дигитализацията



Фигура 4. Възгледи за ограниченията в дигитализацията

На въпросите, свързани с ограниченията пред дигитализацията в образованието, участниците в изследването дават категоричен отговор – основната пречка според тях се дължи на „дефицити в материално-ресурсната среда“ (48%) в университета, но и неравномерното развитие на тази среда и в средните училища. Конкретните параметри на тези липси се свързват с недостатъчно и неподходящи устройства (компютри, смарт устройства, мултимедии и пр.), учебни зали, нестабилна интернет връзка. Това възпрепятства студентите да усвоят и упражнят ключови ОДК и ПДК, преди да

влязат в активна професионална роля. В интервютата преподавателите не-еднократно акцентират върху тези дефицити на материално-ресурсната среда:

„Обективните трудности са свързани с недостатъчно снабдената с качествени електронни средства училищна среда, често лошата интернет връзка и др. Повечето училища обаче разполагат единствено с мултимедия в класната стая, което ограничава възможностите за използване на дигиталните технологии само до онагледяване на учебния материал“.

„За съжаление, не разполагаме с оборудвана зала, която би осигурила на студентите възможност да изпробват, конструират определени образователни диспозитиви“.

„По отношение на приложните аспекти на обучението по ИКТОРДС поради липса на техническо оборудване мога да си позволя най-вече да представя и демонстрирам определени ползотворни, творчески дигитални образователни практики и диспозитиви, като липсва възможност за тяхното автентично „проиграване“ от страна на студентите в реална образователна среда“.

Със значителна разлика в натрупването, но все пак на втора позиция по важност, преподавателите изтъкват това, че дигиталните технологии не са универсално приложими. Техният избор и употреба зависят от спецификата на „конкретната преподавана дисциплина“ (17%).

„Да – не е все едно дали ще се използват дигитални технологии, да кажем, за моделиране на природни обекти, или за учене и преподаване на литература“.

Така според преподавателите дигиталните технологии не бива да се разглеждат едностранчиво, а по-скоро трябва да се прецени в каква степен те са приложими в конкретно изучавана дисциплина.

5. Заключение

От анализа на проведените интервюта и използваните „качествени методи“ не би могло да се очаква представителност (характерна за „количествени методи“), но биха могли да се очертаят типологични сходства във възгледите, да се оформят (на основата на натрупвания) базови изводи за актуалното състояние, които последващо проучване задълбочи и да обхване цялостно и в детайл.

Употребата на дигитални технологии не е въпрос на избор, а е „изискване на времето“ и общественото развитие, в което всеки човек е потопен. Тяхното овладяване е условие за качество и стандарт за професионализъм. Стремглавото им развитие е предпоставка за учене и актуализиране през целия живот. Като основната пречка пред процесите на дигитализация респондентите очертават категорично „дефицитите в материално-ресурсната среда“ в университета, но и неравномерното развитие на тази среда и в средните училища.

Респондентите са категорични, че усвояването на ОДК е възможно само при наличието на рефлексивно и критично възприемане на технологиите. Ето защо усилията им са насочени именно към развиване на „критична нагласа“ и „критична дигитална грамотност“.

Благодарности и финансиране

Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект No BG-RRP-2.004-0008.

БЕЛЕЖКИ

1. ЕВРОПЕЙСКИ СЪЮЗ, 2019.
2. BIESTA, G., 2020. Digital first or education first?: Why we shouldn't let a virus undermine our educational artistry. *PESA Agora*. [viewed 8 August 2024]. Available from: <https://pesaagora.com/columns/digital-first-or-education-first-why-we-shouldnt-let-a-virus-undermine-our-educational-artistry/>
3. Методологията на интервюто е разработена от проф. Р. Пейчева-Форсайт и проф. Х. Мелър.

Acknowledgements & Funding

This study is financed by the European Union-NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project No BG-RRP-2.004-0008.

REFERENCES

- CASTANEDA, L. et al., 2021. International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: The digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, [viewed 8 August 2024]. Available from: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>.
- CASTANEDA, L. & SELWYN, N., 2018. More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. [viewed 8 August 2024]. Available from: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>.
- CASTANEDA, L. & VILLAR-ONRUBIA, D., 2023. Beyond functionality: Building critical digital teaching competence among future pri-

- mary education teachers. *Contemporary Educational Technology*, vol. 15, no. 1, p. 397. [viewed 8 August 2024]. Available from: <https://doi.org/10.30935/cedtech/12599>.
- FACER, K. & SELWYN, N., 2021. *Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism*. Paris: UNESCO.
- FRIESEN, N., 2008. Critical theory: Ideology critique and the myths of e-learning. *Ubiquity*, no. 2, [viewed 8 August 2024]. Available from: <https://doi.org/10.1145/1403922.1386860>.
- ILOMAKI, L. et al., 2023. Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, vol. 11, no. 3 [viewed 8 August 2024]. Available from: <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>.
- PANGRAZIO, L. & SELWYN, N. 2020. Towards a school-based ‘critical data education’. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 29, no. 3, pp. 431 – 448 [viewed 8 August 2024]. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2020.1747527>.
- ROSA, H. 2015, *Social Acceleration: A New Theory of Modernity (New Directions in Critical Theory) Reprint Edition*. Colombia: Columbia University Press. ISBN 10: 0231148356 ISBN 13: 9780231148351.
- SELWYN, N., 2008. From state-of-the-art to state-of-the-actual? Introduction to a special issue. *Technology Pedagogy and Education*, vol. 17, no. 2, pp. 83 – 87 [viewed 8 August 2024]. Available from: <https://doi.org/10.1080/14759390802098573>.
- STIEGLER, B., 2016. *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou?* Paris: Les Liens qui libèrent. ISBN: 9791020903624 480.

CRITICAL REFLECTION TOWARDS ICT IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN THE ERA OF ACCELERATED DEVELOPMENT OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract. The article focuses on the current accelerated development of digital technologies and its impact on modern societies. In the current era, social and cultural structures and systems (including education) no longer follow the logic of technology evolution. As a result, technologies are evolving in the absence of the necessary knowledge and critical ability to make decisions and choices. In this context, the paper argues for the need to overcome the dominance of the instrumental-applied approach to digital technologies in education and presents a local educational experience of integrating a critical approach to ICT in initial teacher education.

Keywords: technological acceleration; education; teacher qualification; technological solutionism; instrumental approach; reflexive-critical approach

Dr. Natalija Hristova, Assoc. Prof.

WoS Researcher ID: HSG-9960-2023

Department of Slavic Studies

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: hristovape@uni-sofia.bg

Mr. Deyan Petrov

Department of African Studies

Faculty of Classical and Modern Philology

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail:deyan.petrov.sociologist@gmail.com