

Прегледни рад  
УДК: 00:37.091.322.7  
316.776:004  
doi: 10.5937/zrffp52-37477

# МУЛТИМОДАЛНА И ДИГИТАЛНА ПИСМЕНОСТ КАО НОВИ КОНЦЕПТИ У ОБРАЗОВАЊУ

Милена М. ВИДОСАВЉЕВИЋ<sup>1</sup>  
Институт за српску културу, Приштина – Лепосавић

---

<sup>1</sup> mika\_vido\_88@yahoo.com

Рад примљен: 18. 4. 2022.  
Рад прихваћен: 28. 11. 2022.

## МУЛТИМОДАЛНА И ДИГИТАЛНА ПИСМЕНОСТ КАО НОВИ КОНЦЕПТИ У ОБРАЗОВАЊУ<sup>2</sup>

### *Кључне речи:*

писменост;  
мултиписменост;  
мултимодалност;  
мултимодална  
писменост;  
дигитална  
писменост.

*Сажетак.* Дигитално доба захтева од сваког појединца да изнова развија нове вештине и многобројне писмености како би могао да функционише у савременом друштву. Отуда се и у образовању јављају нови концепти који објашњавају какве су све способности неопходне како би се адекватно обављале одређене активности у онлајн окружењу. Један од модерних концепата јесте и мултимодалност, коју неизоставно прате модови, мултимодална писменост и дигитална, као шира писменост. Мултимодалност представља феномен комуникације који се ослања на употребу модова, тј. семиотичких ресурса, чија је улога да креирају значења. Наиме, у модове спадају слике, графикони, звукови, боје, аудио-записи, видео-записи, мапе и слично. Њихова функција јесте да помогну дигиталним текстовима да пренесу одређену поруку у онлајн окружењу. У свему томе, кључну улогу има мултимодална писменост, која представља способност да се успешно ради са текстовима који укључују различите модове, као и дигитална писменост која подразумева способност претраге, локације, селекције и анализе дигиталних информација. Имајући у виду да су обе писмености међусобно повезане и да се допуњују, циљ овог рада јесте да се скрене пажња на поменуте појмове, као и да се представи њихов значај за реализацију мултимодалности у образовању.

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру научноистраживачког рада НИО по Уговору склопљеним са Министарством просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије бр. 451-03-68/2022-14 од 17. јануара 2022. године, а потиче из докторске дисертације *Улога наставника у примени и развоју мултимодалног учења у настави страних језика*, одбрањене у септембру 2021. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

## Увод

Данашње образовање свакодневно се мења и уз помоћ нових технологија изнова се допуњује и развија. Самим тим, јављају се нове образовне парадигме и концепти који заслужују пажњу да се представе, објасне, као и да се укаже на њихову повезаност и улогу у образовању. У том смислу, у фокусу рада налазе се појмови мултимодалности, модова, писмености и мултиписмености, мултимодалне и дигиталне писмености, међусобно повезани и значајни за модерно образовање, које је праћено савременим технологијама и дигиталним окружењем.

Чињеница је да се у дигиталном добу под писменошћу више не подразумевају искључиво читање, писање, рачунање, већ је неопходно познавање нових вештина, налик разумевању кодова, бројева, симбола, семиотичких ресурса и слично. Све то иде у прилог томе да је мултиписменост постала потреба сваког појединца, те и свих актера у образовању.

Имајући у виду да се све више говори о мултиписмености, неминовно је да се пружи осврт на појам мултимодалности и мултимодалне писмености. Поменути концепти подразумевају комуникацију путем модова, налик текстовима, сликама, графиконима, аудио и видео записима, као и способност њихове употребе.

С обзиром на то да се у мањој мери истражују наведене теме у домаћој научној литератури, циљ рада јесте да се скрене пажња на овакву врсту феномена комуникације који се одвија у дигиталном окружењу, те у том смислу захтева и развој дигиталне писмености, која подразумева претрагу, селекцију и анализу дигиталних информација у виртуелном окружењу.

## *Мултимодалности*

Као феномен комуникације, Адами (Adami, 2015) дефинише мултимодалност као комбинацију семиотичких ресурса у текстовима и комуникацијским догађајима, као што су покретне слике, говор, писање, дизајн,

гестови. У пољу истраживања, мултимодалност се заснива на комуникацији која се ослања на модове, тј. скупове организованих ресурса. Улога поменутих модова је да, у комбинацији са говором или писањем, представљају њихову подршку, попут паралингвистичких знакова због чега и заслужују пуну пажњу у оквиру анализирања комуникације.

Термин мултимодалности су, најпре, дефинисали чланови групе New London (1996), као и Коуп и Каланцис (Cope & Kalantzis, 2000), те Крес и Ван Лувен (Kress & Van Leeuwen, 2001). Ова група аутора закључила је да се у данашњем добу комуникација не заснива и да није ограничена искључиво на један режим, то јест, мод, као што је текст који се реализује путем једног медија (најчешће књиге или странице). Наиме, дигитализација данас допушта да се сви модови могу реализовати путем одговарајућег бинарног кода, док медијум екрана постаје примарна страница која омогућава да се повежу и саставе вишеструки модови како би одређено значење још динамичније представили (Lauer, 2009). У том смислу, иако је комуникација по природи ствари мултимодална, у актуелним истраживањима се мултимодалност обично доводи у везу с дигиталним окружењем. Стога, како би појединац могао да комуницира и адекватно управља модовима у поменутом окружењу, потребна су многобројна дигитална знања, као и развијена дигитална писменост.

С тим у вези, поменути Крес и Ван Лувен (2001) мишљења су да свим модовима може управљати свака дигитално писмена особа, служећи се једним интерфејсом, тј. једним начином физичке манипулације. У том смислу, свака дигитално писмена особа може да размисли да ли ће се изразити звуком или музиком, да ли ће нешто да прикаже визуелно или вербално, то јест, којим ће се модовима послужити у виртуелном окружењу.

Када се описује и дефинише појам мултимодалности, неизоставно је представити и модове који су тесно повезани са мултимодалношћу.

### *Модови или семиотички ресурси*

Модови представљају саставне елементе значења који се могу искористити у разним контекстима јер као семиотички ресурси дозвољавају истовремено реализацију дискурса и разне типове интеракције. Ово значи да модови стварају везе између времена и простора, али се и повезују и координишу са другим модовима (Kress & Van Leeuwen, 2001). Као важни модови истичу се писање, визуелна комуникација (дијаграми, слике, видео, гестови, аудио-комуникација, говор и звук), док се у последње време убрајају и боје које имају различито значење у различитим културним контекстима (Vaish & Towndrow, 2010, стр. 322).

Са аспекта мултимодалности, стварање значења могуће је путем различитих модова, како аудио тако и визуелно, гестикуларно, тактилно, просторно, вербално, писано, те сви модови имају потенцијала да преносе идејно, међуљудско, текстуално значење (Barton, 2007; Kress, 2010). Суштина јесте у томе да модови не служе само да искажу поенту текстова, већ је битан и начин на који су разне структуре модалитета способне да се повезују, стварају и одржавају комуникацију (Vaish & Towndrow, 2010, стр. 323).

Значајни елементи стварања мултимодалности – модови, разврстани су у пет категорија од стране групе New London (1996, стр. 73–81) и то као категорија визуелног дизајна, аудио-дизајна, дизајна језичких елемената (лингвистички дизајн), гестикуларног дизајна и просторног дизајна. У категорију визуелног дизајна спадају боје, слике, фонтови, графикони, симболи икона, чија је улога да одређену поруку и значење још више истакну. Надаље, категорији аудио-дизајна припадају позадинска музика, волумен и ритмичност и они процес читања чине лакшим и јаснијим. Следећа категорија, категорија лингвистичког дизајна, подразумева дизајн интонације, ритма, акцента, креирање колокација, значења речи, обликовање речника, док категорија гестикуларног дизајна обухвата понашање, израз лица, покрете тела. Оба дизајна су значајна јер сваки на свој начин привлаче пажњу читалаца. На крају, категорија просторног дизајнирања односи се на дизајн окружења, налик учионици или дигиталном окружењу у коме ученици креирају мултимодалне задатке и слично.

Даље, Беземер и Крес (Bezemer & Kress, 2008, стр. 171) дефинишу модове као културне и друштвено обликоване ресурсе који служе за стварање значења. Примери модова јесу писање, говор, слике, покретне слике и они се употребљавају као ресурси за учење. Свако значење добија се из различитих модова и скоро увек са више од једног мода. Модови имају различите модалне ресурсе, па тако, на пример, писање има граматичке, синтаксичке, лексичке ресурсе, као и графичке у виду врсте фоната, величине, али може користити и ресурс боје. С друге стране, говор са писањем дели аспекте лексике, граматике и синтаксе. Говор поседује гласноћу, варијације висине, интонацију, тонски или вокални квалитет, дужину, тишину. Надаље, слике имају ресурсе налик величини, боји, положају елемената у простору, облику, разних врста линија, кругова, док покретне слике имају, такозвани, временски приказ слика (енгл. *movement*). Све поменуте разлике у ресурсима се свакако могу употребити за разне врсте семиотичког рада због чега се и закључује да модови имају много могућности, али и одређена ограничења за креирање значења.

Управо у вези са модовима, Крес (Kress, 2003) скреће пажњу на то да је креативна употреба различитих семиотичких ресурса нормална и нераскидива у стварању поруке, због чега се њихов међусобни однос и

веза посматрају као нешто природно приликом стварања нечег новог, иновативног. Из тог разлога, овакав концепт креативности у настави, на пример, посматра ученике не само као реципијенте језичких апстрактних правила већ и као дизајнере и уметнике. Наиме, ученици као дизајнери обликују семиотичке ресурсе унутар мултиимодалних текстова у складу са својим потребама и интересовањима у одређеном комуникативном контексту.

### *Писменост и мултиимодална писменост*

Тему мултиимодалности разрадио је Крес (2003) у књизи *Писменост у новом медијском добу* и нагласио је да се не може говорити о писмености без узимања у обзир друштвених, технолошких и економских фактора. Као две велике разлике у односу на традиционалну писменост истакао је најпре, с једне стране, прелазак из доминације слова у доминацију слике и, с друге, прелазак са књиге на екран. Поменути догађаји утицали су на размишљање о писмености и појмовима о представљању и комуникацији у вези са писменошћу. Све то је условило да се поставе следећа питања: Каква је будућност писмености? Који су дугорочни социјални и културни ефекти ових промена? Како ће се мењати образовање о медијима?

Писменост, наизглед, представља појам који сваки појединац може да објасни и разуме. Међутим, концепт писмености је далеко сложенији и још увек се тумачи на много начина.

Коклоуф (Colclough, 2006) указује на то да различита тумачења појма писмености утичу на академска истраживања, културне вредности, национални контекст, лична искуства људи и да доводе до постављања многобројних теорија. Писменост се, с једне стране, посматра као једноставни процес стицања основних когнитивних вештина. С друге стране, писменост представља скуп знања и вештина које доприносе друштвеноекономском развоју, развоју друштвене свести, као и критичком размишљању са циљем личне и друштвене промене.

Иако се појам писмености изнова различито дефинише, Бештер (Bešter, 2003, према: Дијаношић, 2012, стр. 23) скреће пажњу на то да се разумевање овог термина може засигурно сврстати и поделити у две фазе. Прва фаза је трајала до 1950. године и искључиво је подразумевала алфабетску писменост (алфабетизацију). Друга фаза је након 1950. године, када почиње да се говори о функционалној писмености као ширем појму, који укључује знање читања, писања, слушања и причања.

Витфелт (Witfelt, 2000, према: Вркић Димић, 2014, стр. 383) објашњава да су се под концептом писмености дуго подразумевала тек претходно поменута знања, али данас су се издвојиле и информационо-комуникационе

компетенције као производ савременог технолошког друштва. Ново време захтева од свих људи да раде подједнако на својим компетенцијама, зато се и од сваког појединца очекује да користи технологије са истом лакоћом као што се комуницира, чита, пише и рачуна. Све ове компетенције не представљају статични већ развојни концепт, те је неопходно да се изнова развијају и константно осавременују током животног века.

Као способност комуницирања помоћу разних врста симболичких структура, писменост данас подразумева способност појединца да пише и чита, да се служи бројевима и да рачуна, да разуме основе техничког комуницирања путем симбола и цртежа, да се служи основним информатичким системима, као и да је способан да активно користи симболичке поруке (Mijatović, 2000). Савремена писменост, стога, представља комбинацију различитих способности комуницирања које се састоје из алфабетске, нумеричке, техничке, информатичке и симболичке писмености (Mijatović, 2000).

Дакле, под писменошћу се више не подразумевају, искључиво, основне алфанумеричке вештине и знања, као што су читање, писање и рачунање, већ се у данашње време тумачи као компетенција за говор и слушање, разумевање знакова, бројева, кодова, као и анимација и многобројних различитих врста симбола, укључујући аудио и видео формате (Säljö, 2012, стр. 9; Leino, 2014).

Чињеница је да су дигитално доба, развој глобалне економије, истицање и неговање културне и језичке разноликости савременог друштва довели до тога да се границе писмености прошире, али и да се створе нове врсте писмености како би се испуниле садашње и будуће комуникацијске потребе грађана. Имајући у виду нове потребе друштва, група New London (1996) састала се и закључила да мора доћи до помака и ширења новог концепта писмености. Овај поступак условио је да се од тада говори о термину мултиписмености, али и да се започне са развојем нових приступа у учењу и подучавању, са фокусом на појму мултимодалности.

Модерна педагогија, која подржава мултиписменост, не подразумева искључиво дигиталне технологије, већ је фокус највише на промовисању педагошких поступака, процеса знања о искуствима, концептуализацији, анализи и примени (Cope & Kalantzis, 2009, стр. 175).

Група New London (1996, стр. 85–87) указује на то да из теорије мултиписмености произилазе четири компоненте наведене педагогије, и то: ситуирана пракса, јасна инструкција, критичко уоквиривање и трансформишућа пракса. Значај ситуиране праксе огледа се у томе што обезбеђује значајна искуства за ученике да учествују у сопственом процесу учења на основу животног искуства. Под инструкцијама се подразумева активна интервенција наставника да помогне ученицима да разумеју активности, као и да усмерава њихово учење. Помоћу критичког уоквиривања, ученици

су у могућности да анализирају оно што уче са критичког аспекта у односу на друштвене, културне, историјске, политичке, идеолошке односе унутар друштвене заједнице. Милс (Mills, 2006) додаје да трансформишућа пракса омогућава да ученици примене оно што су научили у новим контекстима трансформишући постојећа значења са циљем да дизајнирају нова значења као што је случај са стварањем мултимодалних текстова.

Дакле, Крес (Kress, 1997) скреће пажњу на то да основни аспект „нових“ писмености у образовању не подразумева само да је писменост вишеструка већ и да захтева различите модове. Семиотички ресурси представљају праксе које се користе приликом стварања значења које довршавају задатак на компетентан, прикладан начин. Заправо, мултимодалност је област која узима у обзир како појединци праве значење служећи се различитим врстама модова.

### *Мултимодална писменост*

Као што смо видели, мултимодална писменост је широко постављен концепт који се односи на способност да се успешно ради са текстовима који интегришу различите семиотичке ресурсе (Walsh, 2010, стр. 213). Дефинише се као способност конструисања значења путем читања, гледања, разумевања, одговарања, стварања и интеракције с мултимедијалним и дигиталним текстовима (Walsh, 2010, стр. 223–224).

У вези са наведеном дефиницијом, Ван Лувен (Van Leeuwen, 2017, стр. 17) наглашава да способност да се семиотички ресурси или модови користе на начин који одговара контексту и у складу са правилима које захтева одређена ситуација јесте у основи мултимодалне писмености. Овај облик модерне писмености заснован је на знању о томе шта се може урадити с различитим модовима и како се могу инкорпорирати у мултимодалне текстове. Такође, базира се и на разумевању комуникативног контекста и способности креативног одговора на захтеве специфичног контекста.

Волш (Walsh, 2010, стр. 213) додаје да мултимодална писменост подразумева стварање значења које се одвија путем читања и разумевања дигиталних текстова, али може укључивати и усмене и гестикуларне начине говора, слушање, драматизацију, писање, креирање свих мултимодалних текстова. Обрада модова попут слике, речи, звука може се одвијати истовремено и најчешће је кохезивна и синхронизована, док се некада дешава да доминира одређени режим. Тако, на пример, приликом обраде текстова доминира визуелни мод, док је звук доминантнији у подкастовима.

Дакле, термин мултимодалне писмености први пут су употребили Џуит и Крес (Jewitt & Kress, 2003, према: Vaish & Towndrow, 2010, стр. 323) како би указали да у модерном времену значења могу бити креирана



и представљена на више начина. Овакав модерни концепт писмености обухвата модове који су у интерконекцији и који се третирају и критички представљају на равноправан начин. Процес дизајнирања и представљања свих модова обухвата узајамно дејство атрибута семиотичких ресурса са циљем њихове интеграције и комбинације. У том погледу, неопходно је разумети да различити семиотички модалитети имају другачије организационе принципе за креирање значења. Тако, на пример, одређена дигитална страница може имати текст код кога треба водити рачуна где га поставити (десно, лево, горе, доле), то јест, задовољити критеријум позиционирања, док су за графички приказ битнији вектори, волумен и облик. Дакле, идентификовање подударности или неслагања међу модовима заправо и јесте кључ и база мултимодалне способности и писмености.

Складно томе, Масаро (Massaro, 2012) и Фадел и Лемке (Fadel & Lemke, 2012) дефинишу мултимодално учење као интердисциплинарни приступ учењу који обухвата употребу активних и мултисензорних приступа налик коришћењу слика, филма, уметности, видеа, графичких приказа који се комбинују са интерактивношћу. Дигиталне технологије су управо извори од изузетног значаја за мултимодалност јер омогућавају доступност многобројним модовима који обликују праксу и интеракцију. Самим тим, може се истаћи да је вртоглави развој технологије омогућио да се заједно са мултимодалним текстом и сликом користе звук, видео, разне симулације, анимације и други мултимедијални елементи.

### *Дигитална писменост*

С друге стране, што се тиче дигиталне писмености, постоје многобројне дефиниције у научној литератури. Међутим, оно што привлачи пажњу јесте да се некад термин користи у једнини (енгл. *digital literacy*), док се понекад може наћи у множини (енгл. *digital literacies*), у случајевима када се скреће пажња на шире значење концепта (Kuzmanović, 2017).

Гилстер (Gilster, 1997, стр. 6) дефинише дигиталну писменост као „могућност разумевања и коришћења информација из различитих извора, у различитим облицима, на рачунару као медију за складиштење и интернету као медију за дистрибуцију и објаву информација“. Како се наводи у *Развоју дигиталне компетенције и мултимедије у настави (ICT Edu – модел 3)* (2012, стр. 2), дигитална писменост представља оспособљеност за сигурну и критичку употребу информационо-комуникационих технологија за рад, како на личном тако и на друштвеном плану. Главна одлика ове модерне писмености јесте употреба рачунара са циљем проналажења, процењивања, креирања, приказивања и размене информација путем интернета. Дакле, основне способности које укључује дигитална

писменост јесу, најпре, препознавање потребе за информацијом, проналажење и прикупљање информација путем рачунара и других уређаја, анализа и процена информација, коришћење пронађених информација, као и њихово објављивање путем интернета у одређене сврхе. Битни елементи поменути писмености јесу приступање, управљање, процењивање, интегрисање, стварање и комуницирање информација на појединачном и колаборативном нивоу у умреженој средини, подржаном од стране рачунара и других технолошких уређаја (ИТЕ Policy Brief, 2011, стр. 4–5). Све наведене компетенције су повезане са основним вештинама, будући да је дигитална писменост у данашњем времену постала подједнако релевантна и неопходна као и традиционалне писмености попут читања, писања, рачунања (ИТЕ Policy Brief, 2011, стр. 4–5).

Ферари (Ferrari, 2012) скреће пажњу на то да дигитално писмено друштво може да разуме медије, да претражује, да критички оцењује информације на интернету, да међусобно комуницира путем дигиталних алата, мобилних уређаја, таблета, апликација. Нг (Ng, 2012) напомиње да се ова модерна писменост односи на мноштво компетенција повезаних са употребом дигиталних технологија, које Сон, Парк и Парк (Son, Park, Park, 2017) дефинишу као подскуп електронских технологија које укључују хардвер и софтвер које људи користе у образовне, друштвене или забавне сврхе у школама и код куће.

Међутим, имајући у виду да техничка знања и вештине не могу самостално послужити за одговарајуће решење у дигиталној средини, придодати су им сложенији процеси налик когнитивним и социоемоционалним процесима. У том смеру, Гилстер (1997) у својој књизи *Дигитална писменост* први дефинише и широко популаризује концепт дигиталне писмености и представља је као способност разумевања и употребе информација из разних дигиталних ресурса. Заправо је реч о такозваном „овладавању идејама, а не о куцању на тастатури“ (стр. 8), чиме Гилстер наглашава значај критичког мишљења, а не само техничка знања и вештине.

Слично њему, Ешет-Алкалај (Eshet-Alkalai, 2004, стр. 93) скреће пажњу на то да дигитална писменост подразумева много више од могућности коришћења софтвера или управљања дигиталним уређајем. Она је спој сложених когнитивних, моторичких, социолошких и емоционалних вештина које корисници морају имати како би ефикасно функционисали у дигиталним окружењима. Примера ради, Ешет-Алкалај (2004, стр. 95) истиче да је за „читање“ упутстава из графичких приказа у корисничким интерфејсима потребна употреба дигиталне репродукције ради стварања нових, значајних материјала из постојећих. Са друге стране, за конструисање знања из нелинеарне, хипертекстуалне навигације, као и вредновање квалитета и ваљаности информација неопходно је разумевање правила која постоје у такозваном сајбер простору.

У савременом образовању дигитална писменост састоји се из употребе информационо-комуникацијских технологија, претраге, чувања и слања дигиталних информација, креирања, обраде и приказивања дигиталних информација (Medić, 2013, стр. 115). Генерално, дигитална писменост може се дефинисати и као креативна, критичка и поуздана употреба информационих и комуникационих технологија за постизање циљева везаних за рад, учење, слободно време, као и укључивање у одређену друштвену средину (Common Digital Competence Framework for Teachers, 2017, стр. 5).

Поред тога, дигитална писменост јесте оквир за више сложених и интегрисаних писмености, то јест, субдисциплина која обухвата знања, вештине, креативност и етику у оквиру дигиталног окружења (Calvani, Cartelli, Fini, Ranieri, 2008, стр. 185).

С тим у вези, Ешет-Алкалај (2004, стр. 94–102) наводи да постоји пет врста писмености које су обухваћене појмом дигиталне писмености: фото-визуелна писменост, репродуктивна писменост, разграната писменост, социоемоционална писменост, као и информациона писменост. Фото-визуелну писменост поменути аутор дефинише као способност читања и закључивања информација из визуелних слика, док је репродуктивна писменост могућност коришћења дигиталне технологије за стварање новог дела или комбиновање постојећих дела како би се направило сопствено оригинално дело. Даље, разграната писменост је способност за успешну навигацију у нелинеарном медијуму дигиталног простора. Социоемоционална писменост односи се на друштвене и емоционалне аспекте присуства на интернету, док информациона писменост јесте способност претраживања, лоцирања, процене и критичког процењивања информација пронађених на интернету. Последња наведена, информациона писменост укључује шире области везане за начине како се унутар савремених технолошких оквира приступа информацијама, као и вештине потребне за њихово интерпретирање за сигурну употребу (Špiranec, 2003; Kralj, 2006).

Укратко, под дигиталном писменошћу подразумева се способност избора и коришћења дигиталних информација, адекватна претрага и комуникација у дигиталном окружењу. Међутим, дефинисање дигиталне писмености се, према наведеним изворима, не може ограничити искључиво на поменуто. Наиме, концепт дигиталне писмености је много шири и укључује когнитивне, моторичке, социолошке и емоционалне вештине. Такође, шири појам дигиталне писмености огледа се у томе што обухвата и друге писмености налик информационој, комуникативној, визуелној, мултимодалној. Поред тога, дигиталној писмености припадају и рачунарска, медијска, комуникативна, технолошка писменост, репродуктивна писменост, разграната писменост и социоемоционална писменост.

### *Повезаност мултимодалности и дигиталне писмености*

Дигитална писменост, дакле, јесте шири појам који обухвата и друге писмености и вештине, те је и њено објашњење опширно и захтева више простора имајући у виду да је срж ове писмености да се овлада идејама, а не да се сведе на употребу технологије и механичко куцање на тастатури. Бити дигитално писмен подразумева знање и способност појединца да проналази, селекује, анализира дигиталне информације, развија критички приступ и креативност. С друге стране, дигитална писменост јесте добра основа за развијање мултимодалне писмености која појединцу омогућава да адекватно бира модове или семиотичке ресурсе, примењује их у одређеном контексту и на тај начин наглашава поруку упућену ширем аудиторијуму у дигиталном окружењу.

Стога, за развој мултимодалности кључна је дигитална писменост. Дигитална писменост заправо се односи на све оно што мултимодална писменост подразумева у дигиталном окружењу. Наиме, да би се адекватно користили модови у дигиталном окружењу, неопходно је поседовање дигиталне писмености која подразумева „свест, став и способност појединаца да на одговарајући начин користе дигиталне алате за идентификацију, приступ, управљање, интеграцију, процену, анализу и синтетизацију дигиталних ресурса“ (Martin, 2005, стр. 135).

Дигитална писменост је, заправо, кључна за мултимодалност јер помаже да се стекну и креирају знања у дигиталном свету, као и да се комуницира са другима.

За разлику од мултимодалне писмености чији је фокус на адекватној употреби модова, улога дигиталне писмености у мултимодалном учењу огледа се у томе што омогућава сваком појединцу да пронађе информације и селекује оне најбитније, затим, да те исте информације може да анализира и употреби у креирању мултимодалних текстова. Знати како критички сагледати све информације које се могу пронаћи у дигиталном окружењу од великог је значаја за развој мултимодалног учења и мултимодалне писмености.

Често се ове две писмености, мултимодална и дигитална, у литератури доводе у везу; стога је, како би се реализовале мултимодалне активности, потребно радити истовремено на њиховом константном унапређивању и усаглашавању.

### *Закључак*

Мултимодалност, као нова образовна парадигма, све више је у фокусу страних научних радова и истраживања. Имајући у виду дигиталне

генерације ученика и њихову константну употребу нових технологија, обе горепоменуте писмености представљају свакодневни императив и потребу. У овом раду представљени су феномен мултимодалности, као и модови или семиотички ресурси који се у мањој мери изучавају у домаћој научној литератури.

Надаље је фокус на објашњењу писмености и мултиписмености, која подразумева коришћење различитих начина комуникације у којима је писано језичко значење повезано и са аудио, видео, визуелним, просторним значењем, тј. модовима. Из тог разлога, у наставку се представља концепт мултимодалне писмености, која омогућава да се сви поменути модови и начини комуникације повежу са циљем креирања значења у оквиру текста, као и концепт дигиталне писмености.

На крају рада указује се на повезаност ових појмова. Наиме, обе писмености су уско повезане и када се ради у онлајн окружењу обе писмености се развијају и допуњују. Међутим, главна разлика између ових писмености огледа се у томе што дигитална писменост обухвата способност претраге, анализе и селекције дигиталних информација, док се мултимодална писменост фокусира на рад са мултимодалним текстовима и модовима. Оне се, заправо, допуњују како би се одређена порука представила публици, али и како би се нагласила путем различитих модова попут фотографија, графикана, аудио и видео садржаја.

Дакле, дигитална писменост је шири појам и основа за развијање мултимодалне писмености која сваком појединцу омогућава да буде креативан док користи различите семиотичке ресурсе, тј. модове. Сведоци смо великих промена у образовању као и тога да су нове генерације ученика окренуте дигиталном и мултимодалном окружењу јер неретко бирају визуелне модове, аудио и видео садржаје, што указује на то да је неопходно да се у настави користе и креирају нови формати како од стране наставнике тако и од стране ученика.

## Литература

- Adami, E. (2015). What Is in a Click. A Social Semiotic Framework for the Multimodal Analysis of Website Interactivity. *Visual Communication*, 14(2), 1–21.
- Barton, D. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London: Routledge.
- Bešter, M. (2003). *Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji*. Ljubljana: Filozofski fakultet u Ljubljani.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 166–195.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193.

- Colclough, Ch. (Ed.) (2006). *Education for All: Literacy for Life, Global Monitoring Report*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Common Digital Competence Framework for Teachers*. (2017). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Retrieved from: [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1024-Common-Digital-Competence-Framework-For-Teachers.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1024-Common-Digital-Competence-Framework-For-Teachers.pdf)
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–195.
- Dijanošić, B. (2012). Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja. *Andragoški glasnik*, 16.1 (28), 21–31.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Fadel, C. & Lemke, C. (2012). Multimodal Learning Through Media. In: N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (2375–2378). New York: Springer.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Seville: Institute for Prospective Technological Studies.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- ICT Edu – modul 3, Razvoj digitalne kompetencije i multimedija u nastavi*. (2012). Preuzeto sa: <https://docplayer.net/42621440-Ict-edu-modul-3-razvoj-digitalne-kompetencije-i-multimedija-u-nastavi-sto-je-digitalna-kompetencija.html>
- IITE Policy Brief* (2011). UNESCO, Institute for Information Technology in Education. Retrieved from: [https://iite.unesco.org/files/policy\\_briefs/pdf/en/digital\\_literacy.pdf](https://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/digital_literacy.pdf)
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Kralj, L. (2006). Spremnost Hrvatske za e-learning – kakav je potencijal školstva za e-learning. *Edupoint (elektroničko izdanje)*, 46 (6).
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: RoutledgeFalmer.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kuzmanović, D. R. (2017). *Empirijska provera konstrukta digitalne pismenosti i analiza prediktora postignuća* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Beograd.
- Lauer, C. (2009). Contending with Terms: "Multimodal" and "Multimedia" in the Academic and Public Spheres. *Computers and Composition*, 26(4), 225–239.
- Leino, K. (2014). *The Relationship Between ICT Use and Reading Literacy: Focus on 15-Year-Old Finnish Students in PISA Studies*. Jyväskylä: Finnish University of Jyväskylä – Institute for Educational Research.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – A European Framework for Digital Literacy: A Progress Report. *JeLit, Journal of eLiteracy*, 2(2), 130–136. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf>
- Massaro, D. W. (2012). Multimodal Learning. In: N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (2378–2381). New York: Springer.

- Medić, S. (ur.) (2013). *Digitalna pismenost, Vodič za nastavnike i polaznike*. Beograd: Projekat „Druga šansa“.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP.
- Mills, K. A. (2006). Critical Framing in a Pedagogy of Multiliteracies. In: J. Rennie (Ed.), *Voices, Vibes, Visions: Hearing the Voices, Feeling the Vibes, Capturing the Visions – Proceedings of the AATE/ALEA National Conference* (1–15). Aust. Assoc. for Teaching English/Australian Literacy Educator's Association, Darwin. Retrieved from: <https://eprints.qut.edu.au/4844/>
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy?. *Computers & Education*, 59, 1065–1078.
- Säljö, R. (2012). Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The CoEvolution of Hybrid Minds and External Memory Systems. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(1), 7–19.
- Son, J. B., Park, S. S., Park, M. (2017). Digital Literacy of Language Learners in Two Different Contexts. *The JALTCALL Journal*, 13(2), 77–96.
- Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje. *Edupoint (elektroničko izdanje)*, 17 (3), 5–15.
- Vaish, V. & Towndrow, P. A. (2010). Multimodal Literacy in Language Classrooms, In: N. H. Hornberger & S. Lee McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education (New Perspectives on Language and Education)* (317–345). Bristol: Multilingual Matters.
- Van Leeuwen, T. (2017). A Social Semiotic Theory of Synesthesia? A Discussion Paper. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, 55, 105–119.
- Vrkić Dimić, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63 (3), 381–394.
- Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice?. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211–239.
- Witfelt, C. (2000). Education Multimedia and Teachers' Needs for New Competencies: A Study of Compulsory School Teachers' Needs for Competence to Use Educational Multimedia. *Education Media International*, 37(1), 235–241.

Milena M. VIDOSAVLJEVIĆ

Institute of Serbian Culture, Priština – Leposavić

## Multimodal and Digital Literacy as New Concepts in Education

### Summary

The digital age requires each individual to redevelop new skills and many literacy skills in order to function in modern society. Therefore, new concepts are emerging in education that explain what all the skills are necessary in order to adequately perform certain activities in the online environment. One of the modern concepts is multimodality, which is inevitably accompanied by modes, multimodal literacy, and digital, as well as broader literacy. Multimodality is a communication phenomenon that relies on the use of modes, i.e., semiotic resources, whose role is to create meaning. Namely, mods include images, charts, sounds, colours, audio, videos, maps and so on. Their function is to help digital texts convey a specific message in an online environment. In all this, the key role is played by multimodal literacy, which is the ability to successfully work with texts that include different modes, as well as digital literacy, which includes the ability to search, locate, select and analyse digital information. Having in mind that both literacies are interconnected and complementary, the aim of this paper is to draw attention to the mentioned concepts as well as to present their importance for the realization of multimodality in education.

*Keywords:* literacy; multiliteracies; multimodality; multimodal literacy; digital literacy.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторско-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).