

Poticanje i razvijanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika

Grošić, Gracija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:487469>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-25**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

Odsjek za germanistiku

Odsjek za povijest umjetnosti

Nastavnički smjer

Jedinstveni diplomski rad

Poticanje i razvijanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika

Gracija Grošić

Mentorice: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić, izv. prof.

dr. sc. Jasmina Nestić, doc.

Zagreb, 2021.

Temeljna dokumentacijska kartica

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Odsjek za povijest umjetnosti
Diplomski studij

Diplomski rad

POTICANJE I RAZVIJANJE VIZUALNE PISMENOSTI U NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA

Encouraging and developing visual literacy in German language teaching

Gracija Grošić

SAŽETAK

Nužnost razvijanja vizualne pismenosti proizlazi iz činjenice da smo u svakodnevnom životu neprestano okruženi velikom količinom slika, što iziskuje sposobnost njihovog tumačenja i smislenog korištenja u komunikaciji. Tema ovog diplomskog rada je koncept vizualne pismenosti te njezino razvijanje u nastavi Njemačkog jezika. Cilj je rada ukazati na mogućnost poticanja i razvijanja vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika, s obzirom na to da su slike u poučavanju njemačkog jezika neizostavno sredstvo. Osim što se slike koriste za lakše usvajanje novih riječi i gramatike, rad ukazuje na to, kako na slike treba gledati i kao na komunikacijski medij koji prenosi brojne informacije, za čije je tumačenje potreban analitički pristup. Teorijska razmatranja koncepta vizualne pismenosti potkrijepljena su praktičnim dijelom rada koji donosi konkretne prijedloge i primjere kako upotrebom različitih vrsta slika u nastavi Njemačkog jezika prevladati uobičajene opisne postupke i potaknuti učenike na kritički pristup slici, čime se razvija vizualna pismenost.

Ključne riječi: vizualna pismenost, slike, komunikacija, nastava Njemačkog jezika, analitički pristup

Rad je pohranjen u: knjižnici Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Rad sadrži: 85 stranica, 33 priloga. Izvornik je na hrvatskom jeziku.

Mentorice: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić, izv. prof. i dr. sc. Jasmina Nestić, doc.

Ocjenjivači: dr. sc. Marija Lütze-Miculinić, izv. prof. , dr. sc. Jasmina Nestić, doc. i mr. sc. Irena Petrušić-Hluchy

Datum prijave rada: 12.1.2021.

Datum predaje rada: 18.6.2021.

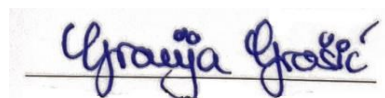
Datum obrane rada: 7.7.2021.

Ocjena: 5

Izjava o autentičnosti rada

Ja, Gracija Grošić, diplomantica na Nastavničkom smjeru diplomskoga studija povijesti umjetnosti na Odsjeku za povijest umjetnosti i diplomantica na Nastavničkom smjeru diplomskoga studija germanistike na Odsjeku za germanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, izjavljujem da je diplomski rad pod nazivom *Poticanje i razvijanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika* rezultat mog istraživanja i u potpunosti samostalno napisan. Također, izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije izravno preuzet iz nenavedene literature ili napisan na nedozvoljen način, te da se tekst u potpunosti temelji na literaturi kako je navedeno u bilješkama, uz poštivanje etičkih standarda u citiranju i korištenju izvora.

U Zagrebu, 18. lipnja 2021.

A handwritten signature in blue ink, reading "Gracija Grošić", written over a horizontal line.

Zahvale

Zahvaljujem se svojim mentoricama dr. sc. Mariji Lütze-Miculinić i dr. sc. Jasmini Nestić na stručnoj pomoći i savjetima, razumijevanju i međusobnoj suradnji pri izradi diplomskog rada u ovim neobičnim životnim okolnostima.

Najviše sam zahvalna svojoj obitelji – mami Dubravki, tati Darku, sestri Leonardi, bakama i djedovima koji su mi pružili iznimnu potporu, ljubav i pomoć te mi dali snagu, tjerali me naprijed kad je bilo najteže i tako poticali moju težnju da ostvarim sve što i zamislim. Vi ste moj uzor i dokaz da se trudom i radom ostvaruju snovi. Bez vas ne bih bila to što jesam i ovdje gdje jesam, zato vam hvala za sve!

Veliko hvala Lovri što je uvijek bio uz mene, ohrabrivao me i nasmijavao u trenucima nervoze i stresa, strpljivo slušao moje dileme i probleme. Hvala ti na podršci, razumijevanju, brizi i što nikad nisi sumnjao u moje sposobnosti. Znaš koliko mi značiš.

Posebno hvala i mojim prijateljicama Petri i Dori na svim ohrabrujućim riječima, nezaboravnim trenucima i proživljenim avanturama. Hvala vam što ste bile uz mene i drago mi je što smo uspjele izgraditi prijateljstvo za život.

Hvala mojim germanisticama Mirni, Niki i Maji na prijateljstvu i što su mi svojim prisustvom uljepšale studentske dane u Zagrebu. Uvijek ću se s veseljem sjećati vremena provedenog s vama.

Od srca zahvaljujem i svima onima koji su bili uz mene i poticali me tijekom cijelog mog razdoblja školovanja i studiranja.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Pismenost	3
2.1. Pismenost kao društvena praksa.....	3
2.2. Koncepti multimodalnosti i višestruke pismenosti	4
3. Vizualna pismenost	7
3.1. Definiranje vizualne pismenosti.....	7
3.2. Komponente vizualne pismenosti	10
3.2.1. Vizualna percepcija	10
3.2.2. Vizualno razmišljanje.....	12
3.2.3. Vizualni jezik	14
3.2.4. Vizualno učenje.....	16
3.2.5. Vizualna komunikacija.....	17
3.3. Multidimenzionalnost vizualne pismenosti.....	18
3.4. Karakteristike vizualno pismene osobe	22
4. Važnost razvijanja vizualne pismenosti	24
4.1. Važnost poticanja i razvijanja vizualne pismenosti unutar nastave Njemačkog jezika	27
5. Slike kao sredstvo za razvijanje vizualne pismenosti	33
5.1. Povijesni pregled korištenja slika u nastavi Njemačkog jezika	34
5.2. Funkcije slika u nastavi Njemačkog jezika	36
5.3. Pristup slici	38
6. Problemi kod poticanja i razvijanja vizualne pismenosti	44
7. Prijedlozi za poticanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika	46
8. Zaključak	58
9. Prilozi	59
10. Popis literature.....	78
11. Popis i izvori slikovnih priloga	83
12. Summary	85

1. Uvod

Današnji načini komunikacije znatno su se promijenili, prije svega zbog pojave novih digitalnih tehnologija koje nam pružaju mnoštvo mogućnosti za komunikaciju preko raznih uređaja i na brojne načine – slikom, tekstom, audio- i videozapisom. Iako istovremeno koristimo razne verbalne i neverbalne načine komunikacije, u današnje doba najviše informacija primamo ipak vizualnim putem. Štoviše, upravo današnje doba, opterećeno krizom uzrokovanom koronavirusom, ukazuje na važnost komunikacije, a posebice vizualne komunikacije, s obzirom na to da se bitne informacije i vijesti iz svijeta te edukativni sadržaji o virusu prenose uglavnom vizualnim putem.

Naš život je gotovo i nezamisliv bez slika. One uvelike utječu na naše postupke, način razmišljanja, potiču stvaranje ideja, izazivaju određene emocije u nama, ali nas mogu dovesti i u zabludu. Također, način na koji shvaćamo slike ovisi o našem iskustvu, znanju, sposobnostima i kulturi u kojoj živimo.

Slike su neizostavne i u nastavi Njemačkog jezika gdje se koriste kao podrška u učenju, usvajanju vokabulara i pojednostavljenju gramatičkih struktura. Međutim, razvoj tehnologije i medija te promjene u načinu komunikacije zahtijevaju novi pogled na slike. Budući da slike prenose i informacije o njemačkoj kulturi i raznim drugim aspektima života, ukoliko ih se kritički ne sagleda, ne mogu biti razumljive same po sebi. Zato je nužno uključiti poticanje i razvijanje vizualnih kompetencija i u nastavu Njemačkog jezika kako bi učenici bili osposobljeni komunicirati putem fenomena slika na njemačkom jeziku. Stoga je temeljni pojam od kojeg se polazi u ovom diplomskom radu koncept vizualne pismenosti koji se odnosi na sposobnost stvaranja i korištenja komunikativnog sadržaja slika (Hallet: 32).

Cilj rada je proučiti i objasniti koncept vizualne pismenosti, ukazati na njezinu važnost u suvremenom društvu te istražiti mogućnosti poticanja i razvijanja vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika. Relevantnost teme rada proizlazi iz činjenice da smo svakodnevno obasuti mnogobrojnim vizualnim informacijama, zbog čega je i potrebno razviti kritički pristup prema svemu onome što vidimo, ali i naučiti „čitati” i „pisati” vizualnim jezikom.

Rad se sastoji od teorijskog i praktičnog djela. U teorijskom dijelu rada u drugom poglavlju se razjašnjava promjena u shvaćanju pojma pismenosti koja je i dovela do nastanka koncepta vizualne pismenosti. Potom su u trećem poglavlju navedena različita shvaćanja i definicije pojma vizualne pismenosti, a kao bitne komponente vizualne pismenosti detaljnije su istaknute i objašnjene vizualna percepcija, vizualno razmišljanje, vizualni jezik, vizualno učenje i vizualna komunikacija. U nastavku su navedene vještine koje su neophodne za razvoj vizualne pismenosti i utječu na kompleksnost i multidimenzionalnost koncepta vizualne

pismenosti. U četvrtom poglavlju rada istaknuta je važnost vizualne pismenosti koja proizlazi iz potrebe osvještavanja sadržaja koje slike prenose. Potom je obrazložena i važnost razvijanja vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika, a kao glavno sredstvo za razvijanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika u radu su istaknute slike. U petom poglavlju rada predstavljen je kratki povijesni pregled korištenja slika u nastavi Njemačkog jezika te su razjašnjene različite funkcije koje slike mogu imati, nakon čega su objašnjeni načini i metode kako slike u skladu s njihovim funkcijama analitički promatrati i analizirati te tako koristiti u nastavi s ciljem doprinosa razvoju vizualne pismenosti. Uz to se u šestom poglavlju razmatraju i određeni problemi i izazovi u poticanju i razvijanju vizualne pismenosti koje bi nastavnici trebali uzeti u obzir. Praktični dio, koji ujedno čini i završni dio rada sagledava mogućnosti poticanja vizualne pismenosti i donosi konkretne prijedloge kako se ona može provesti u nastavi Njemačkog jezika.

2. Pismenost

Pojam *literacy* (eng.) izvorno označava pismenost, a potječe iz latinskog *littera* što znači slovo (Bachtsevanidis: 121). Pojam se primarno odnosio na kognitivnu radnju koja je obuhvaćala procese čitanja i pisanja te je u svakodnevici u kojoj je prevladavalo pismo, pismenost bila smatrana „fiksnom individualnom sposobnošću“ (Atkins: 11). Vještine čitanja i pisanja bile su široko prihvaćene kao pokazatelji pismenosti osobe, pa su se samo one osobe koje su znale čitati i pisati smatrale pismenima (Hassain: 1). Međutim, danas pojam pismenosti predstavlja niz komunikacijskih resursa koji su dostupni društvu (Barton i Hamilton: 10). Pismenost više nije svojstvo pojedinca te se ne postiže samo čitanjem i pisanjem, već se, kako smatraju Barton i Hamilton (2000: 13), ostvaruje unutar društvenih odnosa. Osim toga, pismenost se koristi i u raznim kontekstima i područjima života zbog čega obuhvaća brojne sposobnosti. U skladu s time razlikujemo više vrsta pismenosti, kao što su: vizualna, slušna, verbalna, medijska, računalna, kulturna, socijalna pismenost i druge (Da Rocha: 90). Ponekad se područja pismenosti ne mogu jasno odvojiti, pa treba uzeti u obzir da se različite vrste pismenosti nadopunjuju.

2.1. Pismenost kao društvena praksa

Svaka vrsta pismenosti povezana je s određenom domenom života pojedinca i društva. Neke su vrste pismenosti dominantnije u odnosu na druge, budući da društveno moćni procesi, kao što je to obrazovanje, imaju tendenciju podržavati određene prakse pismenosti. Na taj način društvene institucije i odnosi moći oblikuju prakse pismenosti te se zbog toga, kako tvrde David Barton i Mary Hamilton (2000: 9), pismenost može smatrati „skupom društvenih praksi“. Samim time proces opismenjavanja postaje društvena praksa, a pritom se pojam prakse odnosi na način korištenja pismenosti u sklopu kulture.

Barton i Hamilton (2000: 13) smatraju kako pismenost može imati „više različitih funkcija, ovisno o određenoj aktivnosti, pa tako može zamijeniti govorni jezik, omogućiti komunikaciju, riješiti probleme ili biti od pomoći pri pamćenju, a u nekim slučajevima može funkcionirati i kao sve navedeno“. Prakse opismenjavanja društveno su uvjetovane, dinamične i podložne promjenama (Dallow: 96). Društvena zbivanja i promjene zapravo definiraju prakse opismenjavanja, s obzirom na to da utječu na rasprostranjenost prakse pismenosti te određuju tko ju proizvodi i njome se koristi (Barton i Hamilton: 8). Praksa opismenjavanja može se odvijati u školi, na poslu, kod kuće i raznim drugim mjestima (Paul: 384). Opismenjavanje nije isto u svim kontekstima jer postoje ustaljeni obrasci ponašanja i

aktivnosti unutar određenog konteksta koji strukturiraju određenu praksu pismenosti za pojedinu domenu života. Međutim, moguće je da se prakse pismenosti iz mnogo različitih domena života i kulture međusobno isprepliću. Primjerice, teško je odrediti u kojoj se mjeri unutar domene obitelji prakticira određena praksa pismenosti koja je prisutna i u nekim drugim domenama života. Isto tako, čini se da se prakse pismenosti iz drugih domena života koriste unutar domene obitelji (Barton i Hamilton: 11). Tako se način na koji djeca prakticiraju pismenost unutar obitelji primjećuje i u vrtiću ili školi, isto kao što i roditelji praksu pismenosti koju prakticiraju kod kuće primjenjuju u školi, dućanu ili nekim drugim domenama.

Svaka praksa pismenosti uključuje i učenje (Hassain: 1). Budući da se prakse opismenjavanja mijenjaju, često se događa da se nove prakse pismenosti stječu neformalnim učenjem. Zato je bitno osvijestiti razumijevanje procesa opismenjavanja i usvojiti strategije učenja pismenosti kako bi se ista mogla i prakticirati (Barton i Hamilton: 14).

2.2. Koncepti multimodalnosti i višestruke pismenosti

Suvremene društvene prakse iziskuju poznavanje više različitih načina komunikacije te njihovu spretnu interakciju, što je rezultiralo razvojem koncepata multimodalnosti i višestruke pismenosti (Duncum: 252).

Često se govori kako je kultura današnjice vizualna i da pripadamo „vizualnoj generaciji“. (Ausburn i Ausburn: 294). Razlog tome je da u našoj svakodnevici dominiraju vizualni podražaji, odnosno slike preko kojih najčešće primamo informacije o okolini. Zbog toga su se i razvili vizualni studiji koji se bave cjelokupnim poljem vizualnosti i interakcijom sastavnih disciplina te prate kako se vizualna slika mijenja u skladu s točno određenim trenucima stvarnosti (Mirzoeff: 5-7). S obzirom na to da se slike smatraju konstitutivnima za društvene prakse, jer predstavljaju odraz društvenih zbivanja i promjena, vizualna kultura važna je za osobni i suvremeni društveni život. No, današnja kultura nije samo vizualna. Ona predstavlja spoj više različitih načina komunikacije koji uključuju slike, zvuk, tekst. Tako danas ne postoje samo vizualne slike, već slike s kojima se susrećemo često uključuju i druge načine komunikacije i prijenosa informacija, primjerice putem teksta ili zvuka. Čak se ni umjetnička djela ne koriste samo vizualnim elementima, nego u njihovu percepciju ulazi i jezik (Mitchell, 2007: 397). Stoga pojam vizualne kulture nije prikladan za upotrebu jer se referira samo na vizualno i time automatski isključuje sve druge načine komunikacije (Duncum: 255). Bez obzira na dominaciju i važnost vizualnog u kulturi današnjice, vizualno pobuđuje više percepcijskih sustava, pa se značenje konstruira na temelju međusobne interakcije svih komponenata percepcijskih sustava (Duncum: 253). Isto tako, često

upotrebljavana sintagma *vizualni mediji* upućuje na to da ih se doživljava samo putem osjetila vida, no oni uključuju i druga osjetila. Dakle, što se tiče senzornosti, svi su mediji mješoviti mediji (Mitchell, 2007: 395). Oni obuhvaćaju niz modaliteta kao što su jezik, slika ili zvuk (Duncum: 253). Prema tome, mediji koji obuhvaćaju samo vizualne elemente ne postoje, već svi oni predstavljaju mješavinu određenih osjetilnih i perceptivnih te semiotičkih elemenata. Iako su svi mediji mješoviti, to ne znači da se sastoje od jednakih elemenata u istim omjerima, već su elementi zastupljeni u različitim omjerima (Mitchell, 2007: 399). Primjerice, slika i video kao mediji sadrže i vizualne i akustične elemente, no akustični elementi znatno su zastupljeniji u mediju videa, nego li su to u mediju slike. Akustični elementi slike doći će do izražaja tek kada će se o njoj nešto govoriti.

Usprkos ustrajanju na razvoju i korištenju vještine pisanja u svakodnevnom životu, današnjem društvu potrebne su sposobnosti vezane uz komunikaciju putem novih alata, u različitim kontekstima i preko brojnih posredničkih aktivnosti (Morrison: 5). S obzirom na to da se u svakidašnjoj komunikaciji s ciljem prenošenja značenja koriste različiti resursi, razvio se koncept multimodalnosti: „Kao fenomen komunikacije, multimodalnost predstavlja kombinaciju različitih semiotičkih izvora ili načina u tekstovima i komunikacijskim događajima, kao što su pokretne i nepokretne slike, govor, pisanje, raspored elemenata, geste i proksemija“ (Adami: 1). Zato se multimodalni načini komunikacije ne tumače svaki zasebno, već kao cjelina čiji su segmenti u međusobnoj interakciji (Duncum: 259). Poznavanje odnosa među pojedinim segmentima, odnosno modusima komunikacije pridonosi razumijevanju i otkrivanju značenja koje se njima prenosi. Budući da značenje izraženo u svakom modusu utječe na ono drugo značenje posredovano drugim modusom, potrebna je svijest o međusobnoj upotrebi modusa kako bi se moglo tumačiti njihovo značenje te kako bi se za komunikaciju mogli odabrati najprikladniji modusi (Adami: 15). Primjerice, vizualne slike uvijek se nalaze u multimodalnom kontekstu. Njihovo značenje nikada ne proizlazi samo iz vizualnih elemenata, nego počiva i na znanju promatrača i kontekstu u kojem se nalaze. Osim toga, značenje slika posredovano je i jezikom jer se o slikama priča, a ponekad same sadrže tekst ili se odnose na neki tekstualni predložak. Napisana riječ tako aktivira osjetilo vida, ali automatski aktivira i osjetilo sluha, odnosno subvokalizaciju, a time i druga vizualna ili taktilna osjetila (Mitchell, 2007: 401). Navedeno ističe kako na konstrukciju značenja slike, osim njezinih vizualnih segmenata, utječu i jezični, ali i akustični segmenti koji su usko vezani uz vizualne i time pridonose njihovom značenju.

Multimodalnost medija s kojima se susrećemo ukazuje na to da se analiza informacija više ne može temeljiti samo na tekstu. Posebice je utjecaj digitalne tehnologije uzrokovao potrebu da čovjek bude što kompetentniji u komunikaciji, a što može postići samo korištenjem višestruke pismenosti. Zbog neprestanih promjena i razvoja komunikacijskih

sustava, višestruka pismenost postala je sastavni dio života pojedinca (Paul: 384). Dok se pojam pismenosti odnosi na stvaranje značenja jednim od komunikativnih načina, višestruka pismenost je „sposobnost stvaranja značenja interakcijom više različitih načina komunikacije“ (Duncum: 253). Ona tako uključuje više percepcijskih sustava specifičnih za razne komunikativne modalitete koji su zajedno u interakciji. Orijentirana je na brojne skupove praksi i semiotičke sustave koji se koriste za konstrukciju znanja i stjecanje informacija (Paul: 384). Višestruku pismenosti moguće je klasificirati u skladu s različitim područjima znanja i disciplinama, ali i na temelju medija koji prenose informacije (Hassain:2). Ona obuhvaća istovremeno korištenje više vrsta pismenosti: medijske, informacijske, kritičke, afektivne, medicinske, tehnološke i druge. Primjerice, osoba koja se služi medijskom pismenošću ujedno koristi i kritičku pismenost jer procjenjuje sadržaj pružen putem medija. Istovremeno se osoba koristi i afektivnom pismenošću kojom prosuđuje kako informacije dobivene medijskom pismenošću djeluju na nju i koje emocije one bude u njoj. Opisana interakcija različitih vrsta pismenosti predstavlja korištenje višestruke pismenosti kojom osoba analizira informacije pružene u raznim komunikativnim modalitetima, što je bitna vještina modernog doba u kojem živimo.

3. Vizualna pismenost

Vizualna pismenost sve je važnija vrsta pismenosti koja je potrebna kako bi ljudi sudjelovali u složenosti svakodnevnog života koji se neprestano mijenja. Ona se razvila kao reakcija na današnji sve brži način života i veliku zastupljenost slika u novim tehnologijama, no i dalje joj se ne pridaje dovoljno pažnje. Unatoč multimodalnom okruženju, u obrazovanju se još uvijek potiču verbalna i pisana komunikacija, dok „vizualna pismenost nije sustavno razvijana i nalazi se na niskoj razini“ (Turković, 2006: 329).

3.1. Definiranje vizualne pismenosti

Za pojam vizualne pismenosti još se upotrebljavaju termini kao što su *vizualna kompetencija*, *vizualna praksa*, *vizualni jezik* i *vizualne vještine* (Elkins: 1-2). S obzirom na to da je koncept vizualne pismenosti relativno nov, neprestano dolazi do pomaka u shvaćanju i njegovom definiranju te standardima što označava i koje kompetencije obuhvaća. Zato ne postoji samo jedna široko prihvaćena definicija koncepta vizualne pismenosti (Dallow: 96). U nastojanju da se oformi koncept vizualne pismenosti postojala su velika neslaganja kod teoretičara, posebice zato što je teško opisati koncept koji je primarno neverbalan, pa zbog toga postoje neke šire, ali i neke kraće definicije (Pettersson: 2). Osim toga, znanstvenici različitih disciplina na drugačiji način shvaćaju i tumače vizualnu pismenost zbog čega su se razvile i razne teorije, od kojih je svaka za koncept vizualne pismenosti navodila komponente koje su u skladu s određenom znanstvenom disciplinom. Tako su se različiti znanstvenici u definiranju pojma koristili teorijskim i praktičnim komponentama iz područja estetike, lingvistike, psihologije, sociologije, kulturne antropologije, teorije komunikacije. Treba imati na umu i da je svaki teoretičar svoju definiciju vizualne pismenosti oformio na temelju osobnih saznanja i iz svoje perspektive. Time je heterogenost tumačenja onemogućila stvaranje sveobuhvatne teorije i jedinstvene definicije koncepta vizualne pismenosti (Avgerinou i Pettersson: 2). U nastavku rada slijedi pregled samo nekih definicija vizualne pismenosti koje ukazuju na njihovu raznolikost.

U New Yorku je 1968. godine osnovano Međunarodno udruženje vizualne pismenosti (*The International Visual Literacy Association*) s ciljem osiguravanja multidisciplinarnog foruma za istraživanje i raspravljanje o konceptu vizualne pismenosti te promicanje projekata, programa i upotrebe vizualnih sredstava u nastavi, ali i komunikaciji. Članovi udruženja su znanstvenici iz raznih područja koje zanima vizualna pismenost. *The International Visual Literacy Association* predlaže četiri službene definicije koncepta vizualne pismenosti:

„Vizualna pismenost je skupina vizualnih kompetencija koje čovjek razvija gledanjem i integracijom drugih senzornih iskustava;
Vizualna pismenost je naučena sposobnost interpretacije komunikacije vizualnim simbolima (slikama) i stvaranja poruka korištenjem vizualnih simbola;
Vizualna pismenost je sposobnost prevođenja vizualnih slika u verbalni jezik i obrnuto;
Vizualna pismenost je sposobnost traženja i evaluacije vizualnih informacija u vizualnim medijima“ (Pettersen:5).

Navedene definicije rezultat su prvotnog shvaćanja koncepta vizualne pismenosti. Naime, prva definicija vizualne pismenosti potječe iz 1968. godine, a oformio ju je utemeljitelj spomenutog udruženja John Debes (Brooklyn, 1914. – New York, 1986.). Njegova definicija glasi:

„Vizualna pismenost odnosi se na grupu vizualnih kompetencija koje ljudsko biće može razviti gledanjem i istovremenom integracijom drugih osjetila. Razvijanje tih kompetencija predstavlja temelj za učenje. Kada se razviju, kompetencije omogućavaju vizualno pismenoj osobi da diskriminira i interpretira vidljive radnje, objekte, simbole, prirodno nastale ili koje je osmislio čovjek, a koje susreće u svojem okruženju. Zahvalnim korištenjem ovih kompetencija, čovjek može razumjeti vizualnu komunikaciju i u njoj uživati“ (Avgerinou i Ericson: 281, prema Debes: 27).

Brojne druge definicije slične Debesovoj za koncept vizualne pismenosti kao bitno obilježje navodile su sposobnost interpretiranja i stvaranja sadržaja i informacija koje se prenose vizualnim putem. Prema Jamesu Elkinsu (2008: 2), jednom od važnijih teoretičara vizualne kulture danas, vizualna pismenost je „razumijevanje kako ljudi percipiraju svijet oko sebe, kako interpretiraju ono što vide i što uče iz toga“. Slično tumačenje iznosi i profesorica Suzanne Stokes (2002: 10) koja vizualnu pismenost opisuje kao sposobnost interpretacije i stvaranja slika kako bi se njima prenijele određene ideje i koncepti. Teoretičari Lynna Ausburn i Floyd Ausburn (1978: 291) smatraju da se vizualna pismenost temelji na skupini vještina koje pojedincu omogućuju korištenje slika za ciljanu komunikaciju s drugima, dok profesorica Doris Lewalter (1997: 44) vizualnu pismenost smatra sposobnošću vizualne komunikacije, izdvajanja i razumijevanja vizualnih informacija, ali i stvaranja vizualnih

podataka i komuniciranja s drugima. Za Rogera Franseckyja i Johna Debesa (1972: 7) vizualna pismenost pak predstavlja „skup vizualnih sposobnosti koje ljudi razvijaju gledanjem i istovremenom integracijom drugih senzornih osjetila“. Ova tumačenja vizualne pismenosti ukazuju na to kako je ona bila smatrana individualnom kognitivnom vještinom koja omogućuje razumijevanje slika u kontekstu njihove produkcije i recepcije (Serafin: 21). To je značilo da ne postoje drugi faktori koji utječu na značenje slike, osim pojedinca koji ga stvara izdvajanjem i oblikovanjem vizualnih informacija u svojoj glavi.

Međutim, novije definicije rekonceptualizirale su sposobnost vizualne pismenosti i ukazuju na mnogo šire poimanje koncepta vizualne pismenosti. Ona se danas definira ujedno i kao individualna kognitivna sposobnost, ali i društvena praksa jer se ostvaruje unutar društva (Serafin: 21-22). Ona je istovremeno kognitivni i društveni proces koji oblikuje društvene prakse promatranja, tumačenja i stvaranja slika. Zato se značenje slika ne stvara samo u glavi promatrača, već u stvaranju značenja koje se prenosi slikama važnu ulogu igra društveno-kulturni kontekst slika. Slike nastaju u različitim razdobljima uslijed brojnih društvenih, političkih i povijesnih prilika, prenose se svim vrstama tehnologije i koriste ih ljudi drugačijih stavova, razina znanja i iskustava na različitim mjestima. Budući da se mijenja s vremenom u kojem se koristi, ali i s kontekstom unutar kojeg se koristi i tko ju koristi, sposobnost vizualne pismenosti je nestalna. Između ostalog, ona se mijenja ovisno i o dobi, spolu, etničkoj pripadnosti i drugim karakteristikama osoba koje ju koriste i svrhe za koju ju koriste. Tako se, primjerice, slike koje u komunikaciji koriste adolescenti razlikuju od slika koje koriste odrasle osobe (Bamford: 4). Vizualna pismenost uključuje i sposobnost korištenja raznih komunikacijskih modaliteta, uključujući pisani tekst, slike, skulpturu i film iz različitih teorijskih perspektiva kao što su feminističke, kritičke, sociokulturne, političke, povijesne i estetske (Serafin: 23). Stoga za teoretičara Franka Serafina (2013: 24) vizualna pismenost predstavlja stvaranje značenja slika i multimodalnih medija u raznim situacijama i korištenje različitih načina interpretacije i analize njihova značenja.

Opširniju definiciju koja ističe povezanost individualnih sposobnosti i društvene prakse navodi pedagoginja Anne Bamford (2003: 1), opisujući vizualnu pismenost kao „skup vještina potrebnih za tumačenje sadržaja vizualnih slika, propitivanje njihovog utjecaja na društvo te njihove namjene, a obuhvaća sposobnosti unutrašnje vizualizacije, vizualne komunikacije te čitanja i interpretiranja vizualnih slika“. I u publikaciji *The Book of Trends in Education 2.0.* (2015.) vizualnu pismenost spominje se kao nezaobilazan trend u obrazovanju i pritom se navodi definicija koja također naglašava šire shvaćanje koncepta vizualne pismenosti kao sposobnosti stvaranja značenja slika, ali i sposobnosti upotrebe slika u praksi:

„Vizualna pismenost je, ukratko, kompetencija stvaranja i konzumiranja vizualnih poruka. To je sposobnost „čitanja” značenja iz svega onoga što vidimo. Ona proširuje primarno značenje pojma „pismenost” uvjerenjem da se slika može „čitati” i komunicirati značenje. Vizualna pismenost je sposobnost vrednovanja, korištenja u praksi i stvaranja vizualnih prikaza. Ona je ključ senzorne pismenosti, temeljni aspekt kritičkog mišljenja i mora se učiti“ (Mizerska: 212).

Izloženi pregled definicija potvrđuje promjene u shvaćanju koncepta vizualne pismenosti kroz vrijeme, ali ujedno i ukazuje na značajnu složenost samoga pojma. Uzevši u obzir starija i novija razmatranja i teoretiziranja o konceptu vizualne pismenosti, možemo zaključiti kako ona uključuje individualnu kognitivnu sposobnost fleksibilne upotrebe društvenih praksi s ciljem razumijevanja slika koje nas svakodnevno okružuju.

3.2. Komponente vizualne pismenosti

Na temelju provedenih istraživanja, raznih teorija i definicija koncepta vizualne pismenosti teoretičari Maria Avgerinou i Rune Pettersen (2011: 1) smatraju da se složenost teorije vizualne pismenosti može svesti na pet bitnih komponenata koje uključuju: vizualnu percepciju, vizualno razmišljanje, vizualni jezik, vizualno učenje i vizualnu komunikaciju.

3.2.1. Vizualna percepcija

Percepcija predstavlja složen proces koji se neprestano mijenja, a odnosi se na prikupljanje informacija putem osjetila i njihovo organiziranje kako bi se stvorilo značenje (Moore i Dweyer: 32). Pojam percepcije najčešće se veže uz osjetilo vida. Hui Bai (2020: 142) smatra kako je „oko naš glavni alat za razumijevanje vanjskog svijeta koji može uhvatiti bit stvari i znati istinu”. To potvrđuje i činjenica da čak 70% podražaja primamo vidom, a 50% mozga procesira vizualne podražaje (Mizerska: 212). Sposobnost vizualne percepcije omogućuje odabir važnih dijelova iz okoline koji se potom analiziraju. Odabir nije slučajna, već je proveden u samoj analizi promatranja na način da se izdvaja ono što je za promatrača interesantno i potrebno (Bai: 140). Subjektivnost je jedno od bitnih obilježja vizualne percepcije pa se razlikuje od čovjeka do čovjeka.

Teoretičari David Moore i Francis Dweyer (1994: 37-39) u procesu vizualne percepcije navode tri koraka: selekciju, organizaciju i interpretaciju. Na selekciju podražaja utječu fiziološki faktori kao što su dob i osjetljivost osjetila, ali i psihološki faktori kao što su

raspoloženje, iskustvo, postojeće znanje i trenutni osjećaji. Nakon selekcije slijedi organizacija podražaja na temelju nekoliko principa koji uključuju: uzorak, blizinu, sličnost, figure i pozadinu, cjelovitost te perceptualnu konstantu. U procesu organizacije teži se pojednostavljenju i grupiranju podražaja na temelju njihove blizine, prepoznavanju na temelju slične boje, oblika ili veličine, raspoznavanju pozadine i figura te se traži cjelovitosti informacija. Ponekad se može i dogoditi da se već poznati podražaj percipira na ustaljeni način, pa čak i kada se on izmijenio (Moore i Dwyer: 39-41). Nakon što se informacije organiziraju na temelju spomenutih principa, započinje proces interpretacije vizualnih informacija u kojem one dobivaju određeno značenje. Kao bitni elementi koji utječu na interpretaciju informacija ističu se vjerovanja, stavovi i vrijednosti koje određuje kultura u kojoj pojedinac živi (Moore i Dwyer: 42).

Međutim, percepciji se nisu oduvijek pripisivali procesi organizacije i interpretacije informacija. Tradicionalno razmišljanje utemeljeno je na činjenici da je percepcija urođena i da se na njezinom razvijanju ne može raditi, zbog čega se smatra „neinteligentnom senzacijom, postupkom pribavljanja podataka potrebnih razumu“ (Turković, 2001: 74). Prema tome se kognitivni procesi, koji obuhvaćaju razne psihološke aktivnosti kao što su obrada i pohranjivanje informacija, pripisuju mozgu, dok se za percepciju smatralo da prilikom primanja podražaja iz okoline treba podršku mozga, no pritom ne ulazi u proces kognicije (Bai: 139).

U razmatranju o vizualnoj percepciji važno je istaknuti *INFOPRO model* (*information processing paradigm*), koji su razvili američki psiholozi 1950-ih kao teoriju u kognitivnoj psihologiji, koja objašnjava da ljudi obrađuju informacije na sličan način kao i računala. Prema njemu percepciji se ne pripisuju kognitivni procesi, već on naglašava biološki utemeljene mehanizme optičke obrade podražaja (Kubovy i suradnici: 86). Model polazi od činjenice da se informacije prenose u nekoliko faza, a svaka faza procesira informaciju na određeni način i šalje ju u sljedeću (Solso: 5). U prvoj fazi obrade informacija svjetlosna energija koja se reflektira od promatranog prolazi kroz zjenicu oka i pada na mrežnicu koja sadrži fotoosjetljive neurone koji oblažu unutrašnjost očne jabučice u kojoj se događa početna optička obrada podražaja. Receptori na mrežnici surađuju s drugim neuronima, pa se neki procesi aktiviraju, a neki inhibiraju. Neurokemijski procesi odvijaju se automatski i bez svjesne kontrole te se pritom linije, figure, kontrasti, oblici i boje inicijalno procesiraju. Nakon što je svjetlosna energija pretvorena u živčane impulse, oni se prenose do vidnog korteksa u mozgu na daljnju obradu (Solso: 5). Tako prema *INFOPRO modelu* oko samo prima vizualne informacije iz fizičkog svijeta, dok interpretaciju senzornih signala i stvaranje veza među informacijama provodi mozak.

Iako se dugo vjerovalo da zadaća vizualne percepcije leži samo u generiranju prikaza svijeta, s vremenom su se razvile i druge teorije i pristupi procesu vizualne percepcije kojima se pokušala razjasniti njezina uloga i način na koji funkcionira. Neke teorije nisu se uopće ograničavale biološkim mehanizmima. 1970-ih godina američki psiholozi James J. Gibson (Ohio, 1904. – New York, 1979.) i Eleanor J. Gibson (Illinois, 1910. – Columbia, 2002.) razvili su *ekološki pristup percepciji* (ETP - *Ecological Theory of Perception*) koji je odbacio stavove da se vizualni podražaji dovode na obradu u mozak. Ekološki pristup nazvan je i *teorijom izravne percepcije* (Kubovy i suradnici: 86), a polazi od činjenice da je iskustvo percepcije direktno, jer se informacije iz okoliša primaju odmah (Tozzi i suradnici: 7). Funkcija vizualnog sustava leži u analizi okoliša, odnosno u primanju informacija koje se nalaze u optičkim strukturama (Kubovy i suradnici: 87). Pritom se ne odvijaju procesi organiziranja i prosuđivanja informacija u mozgu, već su informacije prisutne same po sebi u našoj okolini i percipiramo ih baš onakvima kakvima ih i vidimo. Stoga ekološki dostupne informacije predstavljaju temelj percepcije, a ne vanjski ili unutrašnji osjeti i procesi (Tozzi i suradnici: 9).

S druge strane, novije teorije objašnjavaju kako procesi percepcije i spoznaje ne funkcioniraju odvojeno, već se u svom djelovanju izjednačuju. Percepciji se pripisuju kognitivne sposobnosti, zbog čega se govori o fenomenu *vizualne kognicije*, odnosno *vizualnog razmišljanja/mišljenja*. Ova ideja utemeljena je na geštalt psihologiji koja tumači kako um funkcionira kao cjelina (Arnheim: 12).

3.2.2. Vizualno razmišljanje

Budući da je razvoj tehnologije donio velike promjene i omogućio široku rasprostranjenost slika i vizualnih poruka, u drugoj polovici 20. stoljeća razvili su se novi pristupi obrazovanju. S obzirom na široku rasprostranjenost slika počelo se razmatrati koju ulogu one imaju u procesu obrazovanja (Turković, 2001: 68). Osim toga, nastojalo se ukazati na sposobnost razvijanja kognitivnih vještina unutar umjetničkih predmeta, a navedeno je bilo potkrijepljeno konceptom vizualnog razmišljanja.

Ideju *vizualne kognicije*, odnosno *vizualnog razmišljanja* promicao je njemački psiholog Rudolf Arnheim (Berlin, 1904. – Ann Arbor, 2007.), koji je smatrao da je opažanje isto što i razumijevanje, a vid je ujedno vrsta uvida (Arnheim, 1987: 46). Vizualna kognicija stoga ne uključuje samo postupak osjetilnog primanja informacija, već i njihovu obradu, a odvija se kroz tri faze opažajno-kognitivnih procesa. Prva faza se odnosi na obradu vizualnih informacija iz okoline u mozgu. Zatim se u drugoj fazi informacije organiziraju u složenije cjeline koje stvaraju temelj za treću fazu, koja obuhvaća obradu informacija i njihovo

povezivanje s prijašnjim iskustvom i znanjem kako bi se formiralo značenje. U potonjoj fazi pozornost je usmjerena na detalje promatranog koji su od osobnog interesa kod promatrača (Solso: 44-45). Stoga se vizualnom percepcijom može smatrati sposobnost aktivne obrade informacija gledanjem, jer oči kao osjetni organ aktivno sudjeluju u psihološkim aktivnostima primanja i rasuđivanja bitnih informacija. Prema tome, u procesu ljudske spoznaje razmišljanje je neodvojivo od vizualne percepcije jer iskustvo percepcije utječe na proces spoznaje i razmišljanja, dok je proces spoznaje ograničen samo na iskustvo percepcije (Bai: 139-140).

I drugi znanstvenici i teoretičari bavili su se konceptom vizualnog razmišljanja, ali su za njega upotrebljavali drugačije pojmove, odnosno određenja. Američki profesor David N. Perkins zagovara ideju *mišljenja gledanjem* (*thinking through looking*), prema kojoj je proces gledanja ujedno i proces razmišljanja. On se koristi izrazom *inteligentnog oka* (*intelligent eye*) jer smatra da pažljivo gledanje unaprijeđuje mišljenje (Perkins: 3). Prema Perkinsu (1994: 13-15) mišljenje gledanjem obuhvaća tri vrste inteligencije koje su u komplementarnom odnosu: neuronsku (*neural intelligence*), iskustvenu (*experiential intelligence*) i refleksivnu (*reflective intelligence*). Neuronska inteligencija odnosi se na doprinos živčanog sustava inteligentnom ponašanju, dok se iskustvena inteligencija odnosi na intuitivno oslanjanje na prijašnja iskustva. Refleksivna inteligencija predstavlja kontrolni sustav iskustvene inteligencije jer ju zapravo usmjerava te se koristi strategijama samoupravljanja. Tako Perkins (1994: 15) navodi da inteligencijom upravljamo tek kada osvijestimo proces razmišljanja.

Hrvatska povjesničarka umjetnosti i metodičarka nastave likovne umjetnosti Jadranka Damjanov (Subotica, 1934. – Zagreb, 2016.) koristi se izrazom *mišljenje oka*, također smatrajući da procesi razmišljanja i opažanja djeluju istovremeno, odnosno da se mišljenje zbiva samim procesom gledanja (Damjanov: 49). Do mišljenja oka dolazi kada se pogled zadržava na onome što se promatra, pa se na temelju toga grade nova saznanja. Tako čovjek opažanjem iznova konstruira svijet koji mu nije dan samim promatranjem svijeta (Damjanov: 49). Damjanov (1991: 182) također navodi i doživljajno mišljenje specifično za djecu, a kod kojeg se isprepliću intelekt i osjećaji. Većina psihologa smatra da je kod djece od presudnog značaja razvijanje sposobnosti gledanja te da je „najsavršeniji oblik vizualne slike opažaj“, jer na taj način djeca iskustvom prikupljaju informacije i iz svoje okoline (Turković, 2001: 70).

Vizualna okolina u kojoj su ljudi obasipani informacijama čini ih površnim, jer u svakodnevnom životu oni gledaju sa specifičnim ciljevima i isključuju većinu vizualnih informacija kako bi preživjeli. Stoga ih takav način gledanja ne čini kompetentnim za analitičko gledanje, koje predstavlja vještinu vizualne pismenosti. Gledanje zahtijeva kontemplativno korištenje očiju, a ne selektivno (Rice: 95-98). Budući da prosječni promatrač nije naviknut osvještavati svoj opažaj, a zbog čega je podložan manipulacijama, razvila se

potreba njegovanja opažaja (Damjanov: 49). Osviješteni pogled ne odnosi se na prepoznavanje onoga što nam je poznato, već omogućava dublje i preciznije opažanje. Stoga Damjanov (1991: 8) razlikuje shematski i doslovni opažaj. Shematski opažaj svodi osjetilne sadržaje na dostupne kategorije i odgovara površnoj razini opažaja, jer čini da viđenome dajemo značenje temeljeno na našem znanju i iskustvu ovoga svijeta, odnosno da gledamo kroz kategorije značenja viđenoga (primjerice neki predmet ili motiv). Doslovni se opažaj odnosi na dubinski neosviješteni opažaj oslobođen kategorijalnog razmišljanja, pa se njime primjećuju tekstura, linije, boje, prostorni odnosi – dakle, oni elementi koje svi opažamo istovjetno, bez obzira na naše znanje o viđenome. U našem pogledu istovremeno su prisutne obje razine opažaja, razlika je samo u onome što prevagne u nekom trenutku, odnosno čemu damo veću važnost. Damjanov (1991: 8) važnost daje posebno doslovnome opažaju, navodeći da „ako pažnju usmjerimo na doslovni opažaj, izvučemo ga iz nesvjesnosti i mislimo ga kao liniju, plohu, boju, masu, prostor, on se otvara prema neograničenom broju nepredvidivih preobrazbi“.

3.2.3. Vizualni jezik

Koncept vizualne pismenosti počiva i na tvrdnji da postoji vizualni jezik (Avgerinou i Petterson:6), kojim treba znati i komunicirati. Komunikacija vizualnim jezikom obuhvaća pažljivo sagledavanje vizualnih poruka, njihovo kritičko čitanje i tumačenje slika kao svojevrsni jezik koji prenosi poruke (Stokes: 12).

Baš kao što svaki jezik ima svoj vokabular, gramatiku i sintaksu, tako i elementi poput boje, osvjetljenja, linija i njihovog razmještaja predstavljaju svojevrsni vokabular koji gradi formu vizualne poruke. Na jednak način kao što gramatika i riječi rečenica moraju biti usklađeni kako bi se verbalno prenijela poruka, tako i vizualna poruka treba biti smisleno stvorena da bi se mogla prenijeti drugima (Ausburn i Ausburn: 291).

Pod pojmom vizualni jezik Ausburn i Ausburn (1978: 291) podrazumijevaju apstraktne elemente jezika, govor tijela, govor objekata i jezik simbola. Apstraktni elementi jezika (*abstract language elements*) odnose se na grafičke elemente poput boje, svijetla, sjene, smještaja elemenata, perspektive i veličina. Ti elementi mogu biti nositelji snažne vizualne poruke, a mogu se kombinirati i s drugim oblicima vizualnog jezika (Ausburn i Ausburn: 292). Govor tijela (*body language*) prenosi se licem i tijelom, a može se prenositi i vizualnom reprezentacijom, odnosno slikom. Rječnik govora tijela obuhvaća sve radnje koje se izvode kako bi se prenijela poruka ili iznijeli osjećaji i ideje. U radnje govora tijela spadaju geste, mimika, pokreti dijelova tijela, stav tijela pa čak i fizičko korištenje prostora i vremena. Govor tijela izrazito je suptilan, ali ujedno i kompleksan. Primjerice, u nekim kulturama

intimnost i prijateljstvo komuniciraju se na način da se netko svojim tijelom približi drugome i zagrlji ga, dok u drugim kulturama isti postupak može biti smatran neprikladnim te ometanjem osobnog prostora (Ausburn i Ausburn: 292). Govor objekata (*object language*) također predstavlja oblik neverbalne vizualne komunikacije jer je moguće komunicirati pomicanjem predmeta i korištenjem prostora, ali i putem slika (Ausburn i Ausburn: 293). Jezik simbola (*symbol language*) posebna je vrsta jezika objekata koji su razvili prepoznatljivo značenje. Primjerice, zastave su simboli država, ukrašeno drveće simbol Božića, a sklopljene ruke simbol molitve (Ausburn i Ausburn: 293).

Od početka našeg života vizualni jezik prethodi verbalnom jeziku i predstavlja temelj za njegov razvoj. Vizualni jezik djeca usvajaju prije verbalnog. Budući da ne mogu pisati i čitati, uče jezik i komuniciraju isključivo pomoću slika. Vizualno opažanje potiče na govor koji se razvija neovisno od aktualnog jezičnog poznavanja i tako se verbalni jezik razvija na temelju usvojenog vizualnog rječnika (Ausburn i Ausburn: 293). Osim toga, djeca lakše shvaćaju vizualne sadržaje (Tomašević Dančević: 218). Zbog toga vizualni jezik može pomoći u vizualnom izražavanju, ali i poboljšati njihov daljnji verbalni razvoj.

Još jedna bitna karakteristika vizualnog jezika jest da se prevodi na verbalni jezik (Turković, 2006:326). Naime, u praksi uvijek polazimo od vizualnih oblika i tek tada o njima govorimo i analiziramo ih (Jenks: 12). Stoga je vizualni jezik nemoguće tumačiti bez korištenja verbalnog jezika, pa se može reći da su vizualni i verbalni jezik u komplementarnom odnosu. To potvrđuju i Avgerinou i Pettersson (2011: 12) koji smatraju da „slika i tekst predstavljaju različite jezike koji se međusobno nadopunjuju ako se istodobno koriste“. Fenomen kada se ista informacija prezentira u verbalnom i vizualnom obliku naziva se dvostruko kodiranje (Burmark: 9). Prema teoriji dvostrukog kodiranja (*dual-coding theory*) postoji verbalni sustav za obradu i pohranu jezičnih informacija, ali i zasebni neverbalni sustav za prostorne informacije i mentalne slike. Ovi sustavi funkcioniraju neovisno jedan o drugome, ali su istodobno i međusobno povezani, zbog čega se značenje konstruira na temelju zasebnih ili zajedničkih radnji verbalnog i vizualnog sustava (Clark i Paivio: 151-165). Smatra se da su informacije pohranjene u obliku slika kodirane dva puta – jednom kao slika, a jednom kao verbalna informacija koja imenuje sliku, zbog čega se informacija može dohvatiti ili sa slike ili iz verbalnog pamćenja (Avgerinou i Pettersson: 13). Primjerice, ako vidimo sliku auta, tu ćemo informaciju pohraniti kao sliku auta, ali i kao riječ *auto* koja imenuje sliku koju smo vidjeli. Međutim, moguće je da će i neka riječ aktivirati asocijaciju na neku drugu riječ ili izazvati stvaranje određene mentalne slike i na taj način doprinijeti cjelokupnom značenju riječi (Clark i Paivio: 162-163). Tako se uz sliku auta mogu aktivirati asocijacije na brzinu ili određenu marku auta. Uz to, i tekstualni opis slike utječe na interpretaciju slike jer će promatrači na slici uočiti upravo ono što i piše da se na slici vidi. Time će slika također biti

dostupna i kao verbalna informacija (Avgerinou i Petterson: 13). Ipak, prikazivanje slika mnogo je preciznije od korištenja riječi, s obzirom na to da riječi mogu izazvati potpuno drugačije stvaranje mentalne slike od one koju su primarno trebale evocirati (Burmark: 11).

3.2.4. Vizualno učenje

S obzirom na to da je način na koji učimo i pamtimo usko povezan s načinom na koji funkcioniraju naša osjetila, a budući da visok postotak senzornog učenja obuhvaća vizualno učenje, njegov značaj u obrazovanju ne smije se zanemariti (Avgerinou i Ericson: 287). Ako učenici nisu sposobni „pročitati“ i protumačiti sliku, grafikon, tablicu, kartu ili neki drugi vizualni materijal s kojim se susreću, teško će moći uspješno i učiti. U tom kontekstu vizualna pismenost znatno utječe na proces vizualnog učenja jer ga može olakšati, ali i pridonijeti njegovom boljem razumijevanju.

Mnogi znanstvenici smatraju da vizualni procesi i radnje pospješuju kvalitetu učenja i pridonose razvitku vještina učenja (Clark i Paivio: 168). Prije svega, vizualni materijali koristan su alat u nastavi jer pomažu učitelju da razjasni, uspostavi, poveže koncepte i učini učenje konkretnijim, učinkovitijim, zanimljivijim, inspirativnim i živim (Mannan: 108). Putem slika uči se s manje napora, nego kada se uči samo putem riječi (Turković: 72). Također, gradivo koje se treba usvojiti ostaje bolje zapamćeno kada se podržavaju „jezično-konceptualna i slikovno-ikonička pohrana informacija“, odnosno učenici lakše pamte riječi ako su povezane s određenim slikama (Kolečáni Lenčová, 2017: 115). Postoje mnogi vizualni organizatori poput Vennova dijagrama, umnih mapa, dijagrama grananja, vremenskih linija, grafikona koji olakšavaju procese poučavanja i razumijevanja gradiva. Shumin Kang (2004: 58) navodi da „vizualni organizatori predstavljaju vizualne sisteme koji koriste prostorne okvire poput dijagrama, mapa ili ljestvica kako bi se organiziralo i prikazalo strukturirano znanje određene domene“. Prostorni odnosi predstavljaju zapravo asocijativne veze između verbalnih pojmova na neverbalan način (Clark i Paivio: 164). Vizualni organizatori pomažu učenicima u vizualizaciji te u povezivanju ideja s njihovim predznanjem, iskustvom i informacijama koje potječu iz drugih izvora (Stokes: 16). Kompleksne informacije na taj način postaju jednostavni i značajni prikazi koji podupiru aktivno i kreativno učenje. Konkretizacija i vizualizacija sadržaja pritom pospješuju pamćenje zbog organizacijskih kapaciteta vizualnog sustava jer se pojedinačni dijelovi slika i informacija mogu objediniti u neku složeniju sliku, koja tim istim dijelovima naknadno dopušta ponovnu integraciju u nove slike (Clark i Paivio: 166). Zbog toga se vizualno učenje povezuje s konstruktivističkim modelom učenja koji se posebice potiče u kontekstu suvremene nastave, a temelji se na procesu izgradnje znanja.

Konstruktivističke koncepte učenja razvijali su i zagovarali američki pedagog John Dewey (Burlington, 1859. – New York, 1952.), američki psiholog Jerome Bruner (New York, 1915. – New York, 2016.), sovjetski psiholog Lev Vygotsky (Orsha, 1896. – Moskva, 1934.) i švicarski psiholog Jean Piaget (Neuchâtel, 1896. – Ženeva, 1980.) (Bada: 66). Prema konstruktivističkoj teoriji učenje predstavlja rezultat mentalne konstrukcije jer učenici aktivno grade znanje u svom umu na temelju postojećeg znanja i iskustva (Bada: 66). Znanje se ne prima pasivno, već ga učenik aktivno konstruira. Nove informacije usklađuju se s onime što učenici već znaju, na način da ih prilagođavaju postojećim informacijama i odbacuju neke nove informacije ako procijene da su nebitne. Budući da izravno iskustvo dovodi do konstrukcije znanja, za poticanje konstruktivističkog učenja učenici trebaju biti izravno izloženi materijalu koji se proučava (Bada: 67). Upravo vizualno učenje koristi materijale koji se prikazuju i proučavaju i time omogućuje prostor za aktivno učenje. Prema tome je vizualno učenje konstruktivističko učenje jer se znanje stječe u interakciji s okolinom u kojoj prevladavaju vizualni materijali koji od učenika zahtijevaju da sami interpretiraju informacije te na temelju postojećih aktivno konstruiraju znanje. Pritom strategije vizualne pismenosti predstavljaju temelj za interpretaciju informacija i konstrukciju znanja.

3.2.5. Vizualna komunikacija

Vizualna pismenost obuhvaća i sposobnost vizualne komunikacije, koja je dugo vremena bila zapostavljena u odnosu na verbalnu komunikaciju jer se smatralo da jedna drugoj predstavljaju konkurenciju (Turković, 2001: 65). Međutim, to se tijekom vremena promijenilo – već sredinom 1990-ih znanstvenici su proglasili vizualnu prekretnicu. Povjesničar umjetnosti i jedan od najvažnijih teoretičara vizualne kulture danas, William Mitchell (1994: 3) 20. stoljeće opisuje kao „slikovni zaokret“ (*pictorial turn*) u kojem su slike pridobile na važnosti i dominiraju u medijima, dok znanstvenica Christa Marr (2006: 11) naglašava da ne postoji područje života u kojem prijenos znanja i informacija putem slika nema važnu ulogu. Način shvaćanja slike promijenio se jer se primarna funkcija slika nije više oslanjala na zabavu ili ilustraciju teksta, već su slike postale centralno sredstvo za komunikaciju i stvaranje značenja (Felten: 60). Tako za teoretičara vizualnih umjetnosti Klause Sachsa-Hombacha „prema kriteriju trajnosti, artifičnosti, simboličnosti i drugim slojevima značenja“ slika predstavlja komunikacijski medij (Pačić: 70). Može se reći da je vizualna komunikacija uspostavljena na temelju koncepta slike kao komunikacijskog medija. I razmatranja znanstvenika utjecala su na to da sposobnost vizualne komunikacije pridobije na važnosti. Zbog toga se kao sposobnost razumijevanja i stvaranja slika počela shvaćati bitnim

segmentom komunikacijske kompetencije koja osigurava sudjelovanje u društvenom životu (Hecke: 4).

Profesor Žarko Paić (2008: 70-71) komunikaciju definira kao „način iskazivanja poruka, znakova i razumijevanja znakova u realno-virtualnoj zajednici“. I vizualna komunikacija način je iskazivanja poruka, samo se poruke iskazuju vizualnim putem. Bamford (2003: 1) vizualnu komunikaciju objašnjava kao „proces slanja i primanja poruka korištenjem slika“ (Bamford: 1). Vizualna pismenost potiče uvažavanje i razumijevanje vizualne komunikacije, jer ako se razumiju osnovni principi vizualne pismenosti, ljudi mogu stvoriti slike koje će učinkovito i uspješno komunicirati s drugima (Bamford: 3). Vizualna komunikacija integrira više načina prenošenja poruke zbog čega, primjerice, u međunarodnoj komunikaciji može pomoći u svladavanju problema jezičnih različitosti. Ljudi koji ne govore isti jezik mogu se sporazumjeti slikovnim pismom ili pokretima, gestom i mimikom i raznim simbolima (Turković, 2006: 329).

Osim toga, vizualna komunikacija postala je ključna u postizanju brzine i efikasnosti u komunikaciji (Dallow: 97). Smatra se da je u nekim kontekstima pružanje informacija efektivnije vizualnim, nego usmenim ili tekstualnim putem, jer za razliku od riječi koje prenose poruku sekvencijalno, značenje slika je kondenzirano te se prenosi odjednom, što stvaraocu vizualnih poruka omogućava uspješniju i bržu komunikaciju (Sherwin: 185). Time je, između ostalog, omogućen i prijenos velike količine podataka. Vizualna komunikacija posebice se koristi u komercijalne svrhe, kako bi se brzo prenijele određene informacije koje bi u nekom drugom obliku bile teže razumljive (Turković, 2006: 326). Za vizualnu komunikaciju ne postoji jedinstveni rječnik, budući da značenje slika proizlazi iz njihovog postojanja u određenim kontekstima. Zato se značenje vizualne komunikacije konstruira viđenjem i razmišljanjem. U obzir treba uzeti i osnovne konvencije vizualne komunikacije koje predstavljaju kombinaciju univerzalnih i kulturno utemeljenih konvencija (Bamford: 3).

3.3. Multidimensionalnost vizualne pismenosti

Budući da obuhvaća utjecaje i saznanja brojnih drugih disciplina, vizualna pismenost interdisciplinarno je područje te kompleksan i multidimenzionalan koncept. Vezuje se uz razna područja ljudske djelatnosti i discipline kao što su estetika, umjetnost, neuropsihologija, razvoj djeteta, obrazovanje, film, grafički dizajn, informacijske tehnologije. Sve ono što vidimo izaziva i određene emocije u nama i potiče na razmišljanje pa vizualna pismenost uključuje ne samo vizualnu, već i kognitivnu, estetsku i emocionalnu dimenziju (Dallow: 101).

Zbog svog multidimenzionalnog karaktera razni znanstvenici različito definiraju vještine koje ulaze u koncept vizualne pismenosti. Debes je tako 1969. godine definirao čak trideset i pet različitih vještina vizualne pismenosti, uključujući i sposobnost razlikovanja svjetla i tame, pa čak i sposobnost izražavanja osjećaja govorom tijela (Avgerinou i Petterson: 9). Kao neke od vještina koje su potrebne za vizualnu pismenost drugi teoretičari navode: vizualizaciju, kritičko gledanje, vizualno obrazlaganje, vizualnu diskriminaciju, vizualno razmišljanje, vizualnu asocijaciju, vizualnu rekonstrukciju, konstruiranje značenja, rekonstrukciju značenja, poznavanje vizualnog jezika i definicija, poznavanje vizualnih konvencija (Avgerinou: 3).

Iako se znanstvenici nisu usuglasili koje sve vještine uključuje koncept vizualne pismenosti te još uvijek ne postoji njihov sveobuhvatni popis, kao bitne vještine koje pridonose razvoju vizualne pismenosti treba istaknuti: znanje o slikama, znanje o kulturi, kritičko mišljenje, jezičnu kompetenciju, sposobnost produkcije i medijsku kompetenciju. Navedene vještine obrađuju se u većini radova u kojima se objašnjava i istražuje koncept vizualne pismenosti, stoga u nastavku teksta slijedi i pojašnjenje zašto su upravo one bitne za razvoj vizualne pismenosti.

Kao temelj za razvoj vizualne pismenosti osoba treba posjedovati znanje o slikama, a ono uključuje stručnost u poznavanju konvencija prikazivanja i predstavljanja te njihovom djelovanju, ali i znanje o vrstama i funkcijama slika. Pod pojmom konvencije predstavljanja podrazumijevaju se izbor formata slike, perspektive, detalja slike, ekspozicije, boje, kompozicije i njezine simbolike (Hecke: 175). Navikavanje na konvencije predstavljanja usmjerava ljude u interpretaciji slika. Primjerice, često se glavna figura kako bi se istaknula na slici prikazuje proporcionalno većom ili se smješta u sredinu kompozicije. Ako se dogodi da netko nesvjesno koristi sredstva za predstavljanje suprotna ustaljenim konvencijama, ta sredstva onda imaju svoj uobičajeni učinak, iako je stvaralac slike imao znatno drugačije namjere. Opisano se događa upravo zato što su promatrači navikli na određene konvencije i obrasce prikazivanja te ih tumače na usvojeni način (Hecke: 176). S druge strane, treba voditi računa i o tome da svjesno kršenje konvencija prikazivanja može biti sredstvo kojim se želi skrenuti pažnja promatrača te ih se time želi potaknuti na razmišljanje. Stoga znanje o slici uključuje i poznavanje metoda za pristup slici, njezinu interpretaciju i analizu, a poznavanje koraka u interpretaciji slike bitno je za otkrivanje informacija koje se njome prenose.

Za razvoj vizualne pismenosti bitno je i znanje o kulturi jer vizualna pismenost uvelike ovisi o kulturi (Hecke: 178). Različite kulture imaju i drugačije obrasce vizualne komunikacije, odnosno u kulturama vrijede konvencije koje mogu biti suprotne konvencijama ustaljenim u nekim drugim kulturama. Primjerice, u hrvatskoj kulturi je običaj da se nakon javnih predavanja plješće, dok se u Njemačkoj kuca o stol (Geld i Stanojević: 27). Čak i kada

su određene radnje, simboli i znakovi globalno razumljivi, oni su kulturološki uvjetovani (Stokes: 12). Često se događa da je ono što se promatra nejasno, zato što pogrešno očekujemo da slike drugih kultura možemo promatrati iz svoje perspektive (Perkins: 40). Međutim, promatranje slika iz drugih kultura moguće je samo iz perspektive kulture kojoj pripada vizualni tekst. Budući da se u drugoj kulturi koriste drugi načini prikazivanja, ono što u jednoj kulturi uspješno komunicira s promatračima, ne znači da je i u drugoj kulturi na jednak način automatski shvaćeno. Nadalje, i sama kultura podložna je promjenama, pa su tako i konvencije prikazivanja slika promjenjive i nisu dugoročno stabilne. Iz tog razloga slika u raznim periodima unutar jedne kulture može nositi razna značenja. Zato slika istovremeno u raznim kulturama može izazvati neshvaćanje, a može doći i do nesporazuma jer slika nosi drugačije značenje. Slike prenose i izraze lica, geste, stavove i postupke koji mogu postati dijelom kulture, jer neka slika koja se učestalo prikazuje može utjecati na geste, stavove i postupke ljudi određene kulture. Tako slike, osim što prenose značajke kulture, istovremeno ih određuju i konstituiraju (Hecke: 91). I stavovi ljudi konstruiraju značenje slika. Primjerice, zebra se u Njemačkoj doživljava kao bijela životinja s crnim prugama, a u Africi kao crna životinja s bijelim prugama (Hecke i Surkamp: 17). Dakle, percepcija, ali i produkcija slika ovisi o kulturnoj pozadini promatrača. Zbog toga se vizualna pismenost i prakse prikazivanja moraju uvježbavati u kontekstu učenja o kulturi (Hecke: 179). Kulturološko znanje predstavlja osnovu uspješne vizualne komunikacije i pomaže da slike budu shvaćene i razumljive preko kulturnih granica (Stokes: 12-13). Prema tome, vizualna pismenost obuhvaća poznavanje različitih konvencija prikazivanja specifičnih za određenu kulturu. Ako se ne poznaju kulturološki simboli i konvencije prikazivanja, teško da će se ideja moći prenijeti pripadnicima drugih kultura i da će ju oni uspješno razumjeti.

Osim toga Bamford (2003: 1) navodi kako „vizualna pismenost obuhvaća prosudbu točnosti, valjanosti i vrijednosti slika” i zato za kompetentan prijem slike vizualno pismeni promatrači moraju biti sposobni kritički preispitati učinke slika. Slike mogu značajno utjecati na način razmišljanja, a da ljudi to i ne primijete (Hecke: 181). Tako je kritičko mišljenje postala sve važnija vještina vizualne pismenosti, a posebice zbog utjecaja masovnih medija. Naime, u medijima se prikazuju razne vrste slika koje nužno ne moraju biti istinite, već mogu biti digitalno dorađene ili u potpunosti izmišljene i nastale modernom tehnologijom. Cilj je razvijanja kritičkoga stava osvijestiti moguće manipulativne karakteristike slika (Bamford: 5). Cilj je ujedno ukazati na njihove moguće ideološke i imaginacijske komponente. Zato kritičko sagledavanje slika treba promicati posebno kod slika koje se koriste u svrhu uvjeravanja i promoviranja proizvoda u reklamnoj industriji. Budući da trebaju privući pozornost i potaknuti na kupnju, istovremeno prenoseći razne stereotipe koji mogu utjecati na sposobnost interpretacije, važno ih je analitički promatrati (Koch i Schwerd: 4). Svatko tko je vizualno

pismen, može prepoznati sadržaj slike i njezino značenje, te ju kritički i prosuditi. Kritičko mišljenje uključuje diskutiranje o načinima korištenja slika u raznim povijesnim razdobljima, osvještavanje namjere slika i načina prikazivanja. Kritičkim sagledavanjem slika manje se obrađuju njihove tehničke informacije, a više sustavi vrijednosti i normi za koje se smatra da vrijede u određenoj kulturi ili nekim njezinim dijelovima (Bachtsevanidis: 126). Time je izražavanje kritičkog stava vezano uz poznavanje metoda i načina prikazivanja, konteksta slike i znanja o kulturi jer navedeno znatno olakšava proces procjene i tumačenja informacija (Koch i Schwerd:4). Britanska profesorica Gillian Rose (2012: 24) navodi kako prilikom kritičke analize slike treba voditi računa o njezinim društvenim učincima koji se mogu razmatrati na četiri razine: *the site of production* (mjesto gdje je slika proizvedena), *the site of the image itself* (sam vizualni sadržaj slike), *the site of its circulation* (kretanje slike putem tehnologije od mjesta gdje je proizvedena na mjesto gdje dolazi u kontakt s promatračem) i *the site of its audiencing* (mjesto gdje slika dolazi u kontakt s promatračima). Navedeno utječe na interpretaciju slike i pridonosi konstruiranju njezina značenja, ali i stava promatrača o slici. Formalni elementi slike utječu na to kako će promatrač vidjeti i shvatiti sliku, isto kao što i tehnologija koja se koristi u proizvodnji slike, koja omogućuje njezino kretanje i prikazivanje utječe na reakciju promatrača (Rose: 38). Kretanje slike uzrokovano je socijalnim, kulturnim, političkim i ekonomskim procesima koji ujedno i određuju način, mjesto i sredstvo kretanja. Pritom treba uzeti u obzir da tehnologije, koje se koriste kako bi se slika prenijela od mjesta gdje je proizvedena na mjesto gdje dolazi u kontakt s promatračima, mogu utjecati na promjenu značenja slike (Rose: 34-35). Ipak, na tumačenje slike najviše utječu društveni aspekt i razne društvene prakse. Naime, slike se uvijek prakticiraju na određeni način unutar različitih praksi. Različite prakse koriste drugačije vrste slika i zato se slike prikazane u kinu, na televiziji u vlastitom dnevnom boravku ili u galeriji ne mogu gledati na isti način, niti se njihovo značenje konstruira na isti način (Rose: 39). Kako se značenje slika konstruira u različitim praksama i raznom tehnologijom, prema njima je potrebno kritički postupati.

Za razvoj i izražavanje kritičkog mišljenja, osjećaja i stavova o slici, ali i za interpretaciju slika i informacija koje prenosi potrebna je i jezična kompetencija. Kritičko mišljenje mora se verbalizirati, pa je nužno raspolagati odgovarajućim riječima i izrazima (Hecke: 182). Neophodnost jezične kompetencije posebice je prepoznatljiva na nastavi stranih jezika jer se ondje često događa da učenici zbog manjkave jezične kompetencije nisu sposobni nešto reći o slici, iako u glavi imaju konstruiran složeni smisao slike. S obzirom na to da ne mogu značenje slike prenijeti drugima, jer im nedostaju riječi kojima bi se izrazili, učenici bi se u takvim situacijama mogli smatrati vizualno nepismenima. Prema tome, sposobnost verbalizacije s jedne strane predstavlja predispoziciju za vizualnu pismenost, a s

druge strane i moguću prepreku (Hecke: 185).

Vizualna pismenost, između ostalog, obuhvaća i sposobnost produkcije koja se odnosi na vještine izrade slika (Koch i Schwerd: 4). Sposobnost produkcije zapravo je sposobnost „pisanja” vizualnim jezikom, odnosno vještina stvaranja i slanja vizualnih poruka uz pomoć različitih medija. Kako bi prenio poruku, pošiljalac vizualne poruke treba ju osmisliti na odgovarajući način. Zato prilikom produkcije slika onaj tko želi poslati određenu poruku treba razmisliti koju poruku želi poslati i kome je ona namijenjena. Polazeći od toga, mora izabrati vrstu slike za svoju svrhu, a izbor će ovisiti o prikladnosti i dostupnosti komunikacijskoj situaciji. Nadalje, pošiljalac vizualne informacije treba se odlučiti što će i na koji način prikazati te kako će to dizajnirati, a pritom treba uzeti u obzir i vizualnu praksu za određenu kulturu i konvencije predstavljanja sadržaja. Važan slikovni sadržaj trebao bi biti vizualno naglašen uporabom boja, smještajem, veličinom, osvjetljenjem i gestama kako bi mu se posvetilo dovoljno pažnje (Hecke: 187-188). Sposobnost produkcije se, između ostalog, pozitivno odražava i na razvijanje sposobnosti kreativnog izražavanja i rješavanja problema različitim načinima kod djece i mladih (Turković, 2001: 63).

Budući da su slike komunikacijski medij, vizualna pismenost obuhvaća i medijsku kompetenciju, odnosno ona je jedna od središnjih komponenata medijske pismenosti. Tko god komunicira putem medija mora biti sposoban razumjeti, tumačiti i razviti kritički odnos prema njima (Hecke: 8). Kako slike ponekad obuhvaćaju i druge modalitete koji prenose informacije kao što su tekst ili zvuk, za njihovu recepciju i produkciju bitna je sposobnost interpretiranja i stvaranja informacija u raznim modalitetima.

Sve navedene vještine pridonose cjelokupnom konceptu vizualne pismenosti. Ako osoba ne posjeduje samo jednu od navedenih vještina, teško će kompetentno moći pisati i čitati vizualni jezik slika. Zato je potrebno neprestano i sustavno raditi na razvoju vještina kako bi se razvijala vizualna pismenost.

3.4. Karakteristike vizualno pismene osobe

Iz prethodno navedenih vještina proizlaze i karakteristike vizualno pismene osobe. Na konferenciji *Međunarodnog udruženja vizualne pismenosti (International Visual Literacy Association Conference)* 1996. godine vizualno pismena osoba opisana je kao ona koja je sposobna: interpretirati, razumjeti i vrednovati značenje vizualnih poruka; efikasno komunicirati na temelju osnovnog principa i koncepta vizualnog dizajna; proizvoditi vizualne poruke putem računala i drugih tehnologija te koristiti vizualno razmišljanje kako bi konceptualizirala rješenje za probleme (Burmark: 3).

Većina teoretičara smatra da je vizualno pismena osoba sposobna „čitati” i „pisati”

vizualni jezik, a prema Bamford (2003: 1) to uključuje „sposobnost uspješnog dekodiranja i tumačenja vizualnih poruka te kodiranje i stvaranje značajne vizualne komunikacije“. „Čitanje” se dakle odnosi na interpretaciju vizualnih poruka kao što su geste, slike i vizualni podražaji koje primamo iz okoline, dok se „pisanje” odnosi na produkciju vizualnih poruka. Uz to, vizualno pismena osoba sposobna je prevoditi vizualni jezik u verbalni i obratno (Fransecky i Debes:9). Slika sadrži informacije koje vizualno pismena osoba može iščitati i o njima pričati, dok s druge strane informacije koje se prenose verbalnim putem vizualno pismena osoba može predstaviti u obliku slika. Ona se također razumije u tematiku slika, analizira i interpretira njihova značenja kako bi se otkrio njezin kulturni kontekst u kojem je nastala, procijenio njezin estetski dojam, analizirao stil, kompozicija i tehnike korištene prilikom stvaranja slike (Bamford:1). Vizualno pismena osoba ujedno je i kulturno pismena jer posjeduje široko znanje o kulturi i kulturnim obrascima prikazivanja. Međutim, osoba koja je kulturno pismena nije nužno i vizualno pismena samo zato što posjeduje širok spektar znanja o kulturnim specifičnostima (Rice: 98). Unatoč širokom znanju o kulturi osoba može biti vizualno nepismena ako nije sposobna analitički promatrati slike i primijeniti svoje znanje u njihovom tumačenju. Da bi se osoba uopće mogla nazivati vizualno pismenom, nužno je da posjeduje sve navedene karakteristike.

4. Važnost razvijanja vizualne pismenosti

Često se smatra da su sadržaji slika učenicima jasni sami po sebi i da ih intuitivno tumače (Hallet: 39). Međutim, iako su učenici već od rane dobi izloženi raznim slikama na raznim mjestima i putem različitih medija – knjiga, fotografija, računalnih i video igrica, televizije, društvenih mreža – ne može se pretpostaviti da su time i vizualno pismeni. Sama izloženost slikama ne jamči da ih učenici znaju čitati te kritički analizirati i prosuđivati. Zbog toga, ali i zbog sastavnih kompetencija vizualne pismenosti, znanja o slikama te poznavanja kulturnih konvencija, vizualna pismenost nije nešto što se razvija sama po sebi. Ona se mora poučavati jednako kao i verbalna pismenost (Brumberger: 46). Stoga obrazovni sustav mora posvetiti jednaku važnost poticanju i razvijanju vizualnih kompetencija učenika kao što se posvećuje razvijanju verbalnih kompetencija. Time se učenici razvijaju u osobe sposobne za komunikaciju i sudjelovanje u svijetu u kojem smo neprestano izloženi velikoj količini vizualnih informacija.

Između ostalog, vizualna pismenost omogućuje učenicima razvoj vizualnog opažanja i razmišljanja, vizualnog stvaranja i vizualnog učenja (Tanay: 287). Navedeno je bitno za doživljaj i razumijevanje svijeta koji nas okružuje. Učenicima vizualna pismenost omogućuje da smisleno i ovisno o kontekstu razabiru informacije koje su im bitne, kritički ih prosuđuju te stvaraju vizualne poruke unutar određene društvene prakse u skladu s konvencijama prikazivanja te društvene prakse. Tako zapravo vizualno obrazovanje pruža mogućnost spoznaje svijeta komunicirajući jezikom koji obogaćuje sve ljude na esencijalnoj razini (Turković, 2001: 75).

Nadalje, percepcija učenika neprecizna je i nepotpuna te mnogi čitaju vrlo složene slike bez propitivanja njihovih efekata. Upravo zato je potrebno učenike osvijestiti o utjecaju medijskih slika i naučiti ih kako iste kritički gledati i analitički promišljati o porukama koje primaju vizualnim putem. Budući da se slike sve češće koriste kao sredstvo za efikasno i brzo prenošenje informacija, a posebice u komercijalne svrhe, učenicima treba ukazati i na moguće manipulativne i ideološke funkcije koje slike mogu imati u tu svrhu. Učenici trebaju biti svjesni činjenice da čak iako slike sugeriraju realizam, one nužno ne moraju biti vjerodostojni prikazi, već subjektivne interpretacije, simulakrumi, inscenacije ili fikcije (Surkamp: 325).

Teoretičari Thomas Koch i Flavia Schwerd (2007: 4) smatraju da se „cilj poticanja vizualne kompetencije ogleda i u poticanju razvoja analitičkih, afektivnih, tehnoloških, ali i manualnih sposobnosti mladih i djece“. Tako poticanje vizualne pismenosti omogućuje i razvoj kreativnosti, s obzirom na to da se od učenika u svakodnevnom životu, ali i u školi traži da stvaraju vizualne poruke na razne načine, uporabom tehnologije, crtanjem, slikanjem, izradom kolaža ili nekom drugom tehnikom. U tom kontekstu vizualna pismenost omogućava

adekvatan odabir slike i njezinih elemenata koji su bitni za prenošenje određene poruke na originalan način. Vizualna pismenost omogućuje i emocionalnu reakciju učenika na slike. Slike ih mogu nasmijati, rastužiti, podsjetiti na nešto, motivirati. Također, ako razumiju poruku slika, oni se mogu s njima poistovjetiti te im slike mogu ukazati na mogućnost sagledavanja stvari na nov način, što može utjecati ne samo na njihove emocije, već i na ponašanje i način razmišljanja.

Poticanje vizualne pismenosti donosi i brojne druge koristi za učenike: ono unaprjeđuje verbalne vještine, povećava motivaciju i zanimanje za predmete svih vrsta i obrazovnih razina, poboljšava sliku o samome sebi i odnos prema svijetu, pozitivno utječe na samopouzdanje. Osim toga, slike bolje dopiru do učenika kojima je na bilo koji način otežano učenje što im ujedno osigurava uspješnost u svladavanju gradiva (Ausburn i Ausburn: 295). Rasprostranjenost i prisutnost slika ukazuje na to da je vizualna pismenost presudna za dobivanje informacija, konstruiranje znanja, ali i za razvoj kritičkog mišljenja pa njezin nedostatak smanjuje sposobnost uspješne vizualne komunikacije, a može uzrokovati i nepromišljeni pristup slikama i njihovu neadekvatnu uporabu.

Promjene koje su nastupile s tehnologijom zahtijevaju i promjene unutar obrazovnog sustava koji treba ustrajati na razvoju kompetencija koje učenicima omogućuju uspješno sudjelovanje u društvenom životu. Tako potreba za razvijanjem vizualne pismenosti proizlazi i iz temeljnih postavki *Okvira nacionalnog kurikulumu* (dalje ONK, 2017.), izrađenoga u sklopu Kurikularne reforme. Ovim dokumentom definirane su generičke kompetencije čiji je razvoj potrebno poticati na svim obrazovnim razinama i svim područjima kurikulumu, međupredmetnim temama, nastavnim predmetima, s obzirom na to da predstavljaju temelj za uspješno učenje, usvajanje vještina i znanja za život u suvremenom dobu. U ONK-u naglašene su kompetencije kritičkog mišljenja, kreativnosti i inovativnosti, komunikacije, informacijske pismenosti, digitalne pismenosti i korištenje tehnologija. Vizualna pismenost pritom nije navedena kao generička kompetencija, no ona zapravo obuhvaća sve navedene. Informacijska pismenost odnosi se na „učinkovit pristup različitim izvorima informacija i različitim informacijama djece i mladih osoba, koje kritički vrednuju, procjenjuju, interpretiraju i odabiru i njima se svrhovito, odgovorno i kreativno koriste u različitim situacijama učenja i rješavanja problema“ (ONK, 2017.). Digitalna pismenost pak podrazumijeva poznavanje i korištenje tehnologije i mogućnosti koje ona nudi kako bi učenici postigli određene ciljeve te bili sposobni koristiti se medijima prikladno i učinkovito za stvaranje informacija (ONK, 2017.). Navedene postavke obuhvaćaju sposobnosti recepcije i produkcije te analitičkog pristupa informacijama, koje su bitne za razvoj vizualne pismenosti.

Jednako tako se nastojanja opisana u *Kurikulumu međupredmetne teme Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole* (dalje: UKU, 2019.) podudaraju s razlozima zbog kojih je

potrebno razvijati vizualnu pismenost. Upravljanje informacijama bitna je vještina u procesu učenja pa se kao ključni cilj poučavanja teme *Učiti kako učiti* ističe osposobljavanje učenika „za primjenu stečenog znanja i vještina u različitim situacijama i kontekstima“ (UKU, 2019.). Nadalje, međupredmetna tema *Učiti kako učiti* orijentirana je i na razvoj samostalnog učenika koji je sposoban tražiti informacije i njima se koristiti, upotrebljavajući pritom razne strategije učenja, primjenjujući stečena znanja iz raznih područja i aktivno stvarajući nove ideje. Zbog toga učenik treba učiti s razumijevanjem, koristiti se tehnikama kreativnog i kritičkog mišljenja te reorganizirati sadržaj na temelju iskustva i znanja. Pritom je primjena raznih strategija učenja i korištenja informacija poduprta odgojno-obrazovnim situacijama koje od učenika zahtijevaju kritičko vrednovanje različitih izvora informacija i njihovo korištenje, rješavanje problema koji omogućuju više pristupa rješavanja, obrazlaganje vlastitog stajališta i korištenje strategija u raznim područjima učenja kao što su čitanje i pisanje (UKU, 2019.). U tom pogledu vizualna pismenost je sposobnost koja omogućuje razvoj učenikove samostalnosti, zbog čega je učenik sposoban vrednovati i koristiti informacije iz različitih izvora, što pridonosi ostvarenju ciljeva poučavanja teme *Učiti kako učiti*.

I unutar međupredmetne teme *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* postoji potreba za poticanjem vizualne pismenosti jer je glavni cilj ove teme:

„primijeniti informacijsku i komunikacijsku tehnologiju za obrazovne, radne i privatne potrebe, odgovorno, moralno i sigurno rabiti informacijsku i komunikacijsku tehnologiju, učinkovito komunicirati i surađivati u digitalnom okružju, informirano i kritički vrednovati i odabrati tehnologiju i služiti se tehnologijom primjerenom svrsi, upravljati informacijama u digitalnome okružju, stvarati i uređivati nove sadržaje te se kreativno izražavati pomoću digitalnih medija“ (Kurikulum međupredmetne teme *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*, 2019.).

Međutim, učenici neće moći sudjelovati u digitalnom okruženju ako nisu sposobni protumačiti i stvarati vizualne poruke primjerene praksi za koju se koriste. Ako učenici ne posjeduju sposobnost vizualne pismenosti, oni neće moći ni ostvariti ciljeve ove međupredmetne teme.

Stoga se u postizanju ciljeva navedenih međupredmetnih tema koje bi se trebale razvijati na svim nastavnim satima može uočiti nužnost poticanja vještine vizualne pismenosti koja kritičkim mišljenjem, aktivnim konstruiranjem znanja i povezivanjem informacija

pomaže učenicima u korištenju digitalne tehnologije, procesu učenja i razvijanju strategija koje mogu primjenjivati i u situacijama koje nisu vezane samo uz obrazovanje.

4.1. Važnost poticanja i razvijanja vizualne pismenosti unutar nastave Njemačkog jezika

S obzirom na već istaknutu važnost razvoja vizualnih vještina, a kako bi se učenici svjesno mogli baviti slikama i razviti sposobnosti interpretacije i kritičkog sagledavanja slika, posebice zato što su izloženi obilju vizualnih podražaja, razvoj vizualne pismenosti učenika postao je važan i u nastavi Njemačkog jezika (Hecke i Surkamp: 15).

Prvi koji vizualnu pismenost 1989. godine navode kao cilj nastave njemačkog jezika jesu didaktičari Inge-Christine Schwerdtfeger te Bernd Weidenmann (Surkamp: 326). Schwerdtfeger (1989: 24) smatra kako se vizualne vještine moraju trenirati, s obzirom na to da je nastavna izvedba uvjetovana vizualnim razumijevanjem, a samo vizualno razumijevanje predstavlja temelj uspješne upotrebe slika u nastavi njemačkog jezika. Zbog toga, ako se slike ne razumiju te ih učenici ne mogu protumačiti, one ne mogu biti učinkovito nastavno sredstvo. Osim toga, sposobnost promatranja s razumijevanjem bitna je i za razumijevanje jezika, ali i za izgradnju individualne sposobnosti govorenja (Surkamp: 325 prema Schwerdtfeger: 24). Mnogi zadaci koji se odnose na slike, počivaju na načelu da učenici moraju razumjeti slike kako bi uopće mogli riješiti zadatak. Primjerice, kada učenici trebaju opisati sliku, a ispravnost opisanog sadržaja ovisi o stupnju razumijevanja slike, tada je i zadaća nastave njemačkog jezika osposobiti učenike da budu vizualno pismeni (Hecke: 4-5). Tako i uspjeh komunikacije na njemačkom jeziku ovisi o tome kako učenici tumače slike.

Isto tako i Weidenmann (1989: 145) ističe važnost vizualnog obrazovanja kako bi se spriječilo pogrešno tumačenje slika jer konvencije vizualne komunikacije nisu univerzalne, već specifične za svaku kulturu. Slike stranih kultura često se tumače na temelju osobnih navika vizualizacije. To znači da učenici slike tumače na temelju poznatih i ustaljenih navika promatranja pa ih ne mogu niti pravilno razumjeti. Zato je bitno da učenici budu vizualno pismeni i nauče da prilikom promatranja slika njemačkog govornog područja trebaju voditi računa o konvencijama njemačke kulture (Surkamp: 325 prema Weidenmann: 134). Nerazumijevanje kulturnog aspekta njemačkog govornog područja, ali i prakse njegovog vizualnog predstavljanja ne čini učenike sposobnima za svakodnevnu komunikaciju u njemačkom govornom području. To ujedno ukazuje na činjenicu da jezik nije cjelovit bez vizualnog, ali i kulturnog sadržaja (Bachtsevanidis: 119). Zbog toga društveno-kulturno znanje koje se prenosi slikom predstavlja jedan od bitnih razloga zašto se vizualna pismenost mora poticati i na satovima njemačkog jezika.

Sve veća važnost slika ukazuje na to kako se korištenje slika u nastavi njemačkog ne bi više trebalo ograničavati samo na potporu procesu učenja gramatike ili usvajanja novih riječi, već učenici slike trebaju koristiti aktivno i produktivno. Učenici trebaju biti sposobni verbalno komunicirati na njemačkom jeziku kroz fenomen slike. Kako bi se o slikama moglo razgovarati te kako bi ih mogli opisivati na njemačkom jeziku, učenici moraju upoznati specifična svojstva medija te terminologiju slika na njemačkom jeziku, a taj se cilj ne može postići ako se slike koriste samo kao poticaj za pisanje i govorenje. Učenje njemačkog jezika treba učenicima omogućiti da smisleno oblikuju ulogu slika u komunikaciji na njemačkom jeziku.

Osim toga, vizualna pismenost mora se razvijati na satovima njemačkog jezika jer se na nastavi uz pojedinačne slike koriste i mediji koji integriraju slike same po sebi kao što su stripovi, videi, filmovi, oglasi, internetske stranice i društvene mreže. Budući da navedeni mediji nisu samo lingvistički, već uključuju i slike, za razumijevanje teksta neophodna je i sposobnost tumačenja slika jer one nadopunjuju njegovo značenje i sadrže određene informacije. Bez razumijevanja slika, tekstualna značenja u takvim multimodalnim žanrovima mogu biti samo nepotpuno konstruirana ili krivo interpretirana (Hecke: 6). Prema tome, važno je promicati sustavni prijem slika i drugih vizualnih materijala te ne ograničavati strategije učenja njemačkog samo na recepciju i produkciju teksta.

U *Kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* vizualna pismenost nije direktno navedena kao odgojno-obrazovni cilj učenja i poučavanja Njemačkog jezika, već su navedeni:

„samostalna, svrsishodna i učinkovita komunikacija i razvoj višejezične kompetencije, upoznavanje kulturnih obilježja njemačkog govornog područja i njihovo uvažavanje s ciljem snalaženja u multikulturnom društvu, cjelokupni razvoj osobnosti i sposobnosti učenika poticanjem kritičkog mišljenja, pronalaženjem inovativnih rješenja problema te izlaganjem različitim estetskim poticajima, zatim osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje te za korištenje tradicionalnih i suvremenih izvora znanja i informacija te ukazati na jezičnu, gospodarsku, povijesnu, geografsku i kulturnu povezanost Hrvatske i njemačkog govornog područja“ (*Kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 2019; dalje: Kurikulum, 2019).

Iz navedenih ciljeva proizlazi kako učenike na nastavi Njemačkog jezika treba osposobiti za samostalnu komunikaciju korištenjem različitih izvora informacija i kritičkog mišljenja, a kako bi se mogli snalaziti u multikulturnom društvu. Upravo kako bi se postigli navedeni ciljevi, bitno je kod učenika poticati vizualnu pismenost.

I tri domene predmetnog kurikulumu Njemačkog jezika – *Komunikacijska jezična kompetencija*, *Međukulturna komunikacijska kompetencija* i *Samostalnost u ovladavanju jezikom*, koje predstavljaju temelj za definiranje odgojno-obrazovnih ishoda predmeta Njemačkog jezika ukazuju na potrebu poticanja i razvijanja vizualne pismenosti, iako ju direktno ne navode. Razvoj komunikacijske jezične sposobnosti počiva na sposobnosti razumijevanja, ali i pružanja informacija usmenim i pismenim putem, a koje su usklađene s različitim kulturnim i društvenim kontekstima (Kurikulum, 2019). Domena *Komunikacijska jezična kompetencija*

„ostvaruje se povećanjem kompleksnosti i dužine tekstova koje učenik razumije i proizvodi, te porastom zahtjevnosti kognitivnih procesa obrade pri recepciji i produkciji tekstova. Tekst podrazumijeva sve proizvode jezične uporabe: govorne, pisane, vizualne ili multimodalne“
(Kurikulum, 2019.)

Navedene postavke ukazuju na potrebu stjecanja sposobnosti recepcije i produkcije vizualnih poruka. *Međukulturna komunikacijska kompetencija* obuhvaća sposobnost učenika da objektivno prosuđuje sličnosti i razlike među kulturama, zatim da u skladu s kontekstom komunicira na njemačkom jeziku i pritom poštuje sugovornike različitih kulturnih identiteta te da otvoreno prihvaća, ali i razumije govornike njemačkog jezika i njihovu kulturu (Kurikulum, 2019). Kako bi mogli tumačiti kulturne vrijednosti njemačkog govornog područja, ali i razumjeti praksu prikazivanja određenih tema, motiva i simbola te komunicirati s govornicima njemačkog jezika na odgovarajući način u skladu s kulturom njemačkog govornog područja, učenici trebaju biti vizualno pismeni. Domena *Samostalnost u ovladavanju jezikom* najviše ukazuje na potrebu razvijanja vizualne pismenosti u sklopu predmeta Njemačkog jezika zbog toga što za cilj učenja njemačkog jezika navodi da se učenik učinkovito može služiti informacijama koje potječu iz raznih izvora i medija te razvija sposobnosti receptivne i produktivne uporabe jezika, medijsku pismenost te komunikacijske i prezentacijske vještine (Kurikulum, 2019.).

Za svaku od triju domena u kurikulumu su određeni odgojno-obrazovni ishodi te je svaki od navedenih ishoda ujedno i detaljnije razrađen. Sposobnost razvijanja vizualne pismenosti pritom nije nigdje direktno naglašena ili spomenuta, ali se u razradi ishoda za

svaki pojedini razred i za svaku od triju domena naziru njezine komponente. Progresija učenika u usvajanju kompetencija vezanih uz vizualnu pismenost najbolje se može uočiti kada se usporede prvi razred osnovne škole (1. godina učenja njemačkog jezika) i četvrti razred opće, klasične, prirodoslovno-matematičke, prirodoslovne i jezične gimnazije (12. godina učenja njemačkog jezika) jer se na taj način može vidjeti kako su ishodi razrađeni u skladu s dobi učenika te koji stupanj kompleksnosti vještina učenici trebaju postići na određenoj odgojno-obrazovnoj razini.

Već u prvom razredu osnovne škole učenici primaju informacije putem teksta ili putem vizualnih sadržaja te su sposobni prepoznati slikovne predloške i povezati ih s odgovarajućom riječi. Vizualni materijali primarno služe za pojašnjenje teksta. Tako je, primjerice za ishod OŠ (1) NJ A.1.1.¹ navedeno kako učenik „razumije vrlo kratke rečenice povezane s neposrednim okruženjem i popraćene vizualnim i/ili kinestetičkim sadržajima izgovorene polako, jasno i razgovijetno s dužim stankama uz više ponavljanja“ (Kurikulum, 2019). Također ishod OŠ (1) NJ A.1.4. navodi da učenik „povezuje pisani oblik riječi sa slikovnim predloškom“ (Kurikulum, 2019). Kao preporučene vrste tekstova navedene su brojalice, pjesmice, slikopriče, slikovnice, vrlo jednostavne rečenice popraćene slikama, vrlo jednostavni tekstovi od nekoliko rečenica popraćeni slikama, vrlo jednostavni dijaloški i opisni tekstovi, prilagođena poznata bajka (Kurikulum, 2019). Ishod OŠ (1) NJ B.1.1.² učenik „povezuje priču/bajku iz dječje književnosti na njemačkom jeziku u slikama ili stripu s istom na hrvatskom jeziku“ (Kurikulum, 2019) te ishod OŠ (1) NJ C.1.2.³ učenik „upoznaje načine služenja izvorima informacija poput udžbenika i slikovnog rječnika i traži u njima značenje i objašnjenje nepoznatih riječi“ navode također jednostavne postupke prepoznavanja značenja vizualnih informacija ili njihovo traženje u udžbeniku ili drugim knjigama koje se koriste u procesu učenja.

Na kraju srednjoškolskog obrazovanja razrađeni ishodi ukazuju na mnogo složenije vještine koje upućuju na to da bi učenik trebao biti sposoban razumjeti sadržaj pružen putem različitih vrsta medija, kritički prosuđivati informacije iz raznih izvora i njima se koristiti. Tako ishod SŠ (1) NJ A.1.1.⁴ navodi da učenik „razumije sadržaje od osobnog interesa u tradicionalnim i suvremenim medijima“ (Kurikulum, 2019.). Kao preporučene vrste tekstova ističu se pjesme, strip, obrazac s osobnim podacima (npr. životopis), dijaloški tekst, članak/tekst (npr. iz časopisa za mlade), književni tekst primjeren za mlade, razni oblici prilagođenih ili autentičnih narativnih tekstova primjerenih uzrastu, iskustvu i jezičnomu

¹ Pojašnjenje oznaka: OŠ(1) - osnovna škola, obavezni predmet; NJ - oznaka nastavnog predmeta Njemački jezik; A- domena Komunikacijska jezična kompetencija; 1.1. - oznaka razreda i redni broj ishoda u domeni

² Pojašnjenje oznake: B - domena Međukulturna komunikacijska kompetencija

³ Pojašnjenje oznake: C - domena Samostalnost u ovladavanju jezikom

⁴ Pojašnjenje oznake: SŠ (1) - srednja škola, prvi strani jezik

razvoju učenika te primjerene duljine kao što su primjerice, osobna pisma, izvještaji, kratki literarni tekstovi i mnogi drugi (Kurikulum, 2019). Nadalje ishod SŠ (1) NJ B.4.1. ističe da učenik „kritički razmatra informacije o zemljama njemačkog govornog područja na temelju raznih multimodalnih izvora“. Osim toga SŠ (1) NJ C.4.2. učenik „kritički vrednuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora te se njima služi u različite svrhe“.

Razrađeni ishodi indirektno upućuju na važnost razvijanja vizualne pismenosti koja pomaže u njihovom ostvarivanju te omogućuje da učenici budu sposobni komunicirati na njemačkom jeziku, razumiju kulturu njemačkog govornog područja te se koriste informacijama koje analitički prosuđuju i pružaju u raznim medijima.

Smatra se da bi se vizualna pismenost trebala razvijati i u sklopu nastave likovne umjetnosti. Međutim, prije svega koncept vizualne pismenosti veoma je složen te satovi likovne umjetnosti nisu dovoljni kako bi se razvijala i unaprijedila vizualna pismenost (Hecke:3). Na satu likovne umjetnosti koji je u većini slučajeva jednom tjedno, učenici se mogu posvetiti samo malom dijelu vremena praksama prikazivanja slika u zemljama ciljnog stranog jezika, u ovom slučaju konkretno njemačkog jezika. Ali to nije dovoljno kako bi učenici stekli i razvili vizualnu pismenost i komunikaciju u kontekstu njemačkog jezika. Iako se stvara svijest o kulturološkim specifičnostima vizualne komunikacije, na satu likovne umjetnosti ne može se intenzivno vježbati međukulturna komunikacija i prakse prikazivanja u svim kulturama zbog velikog opsega kulturnog aspekta (Hecke: 7).

Osim toga, prilikom učenja njemačkog jezika i korištenja slika, u fokusu nisu određene tehnike i metode nastanka slika kao što je to na satu likovne umjetnosti, već kulturni aspekti i ciljano korištenje kombinacije slike i teksta za prenošenje informacija (Bachtsevanidis: 126). To se najbolje očituje u želji za približavanjem estetici i kulturi njemačkog jezika, njihovom razumijevanju i poimanju te svjesnoj produkciji jezične, ali i vizualne komunikacije na njemačkom.

Također, vizualna komunikacija i verbalizacija slika na njemačkom jeziku izostavljena je na satu likovne umjetnosti. Na satu njemačkog u radu sa slikama može se proširiti specifičan vokabular, usvojiti nova terminologija i idiomi vezani uz sliku, video, film, grafikon, tablicu ili bilo koji drugi vizualni materijal, što osposobljava učenike za vizualnu komunikaciju na njemačkom jeziku i verbalizaciju slika (Hecke: 7).

Nadalje, na satu likovne umjetnosti učenici se susreću s brojnim umjetničkim slikama, no svaka slika koja se koristi na nastavi njemačkog jezika ne predstavlja nužno umjetničku sliku. Budući da se koristi više različitih vrsta slika, a ne samo umjetničke, učenici moraju posjedovati više od znanja o umjetničkim slikama i više od kompetencija za produkciju, recepciju i analizu umjetničkih slika, grafika ili skulptura kako bi bili sposobni tumačiti druge vrste slika, ali i koristiti ih kao sredstvo učenja u nastavi i sredstvo za komunikaciju. Onaj tko

je vizualno kompetentan u području umjetnosti jer su mu poznate konvencije prikazivanja umjetničkih slika ili skulptura, ne znači da je ujedno i kompetentan u vizualnoj komunikaciji s ljudima drugih država i kultura, odnosno u vizualnoj komunikaciji s ljudima njemačkog govornog područja (Hecke: 7). Stoga je podučavanje tih proceduralnih vještina i vizualnog znanja jedan od zadataka nastave njemačkog jezika.

Također, sposobnost vizualne percepcije koja se posebice razvija na satovima likovne kulture treba se koristiti i u nastavi drugih predmeta pa tako i u nastavi njemačkog jezika jer na taj način učenici lakše mogu vizualizirati ono o čemu uče i razgovaraju (Turković, 2001: 75).

Jednako tako zbog promjene koja vodi u stvaranje vizualne kulture i komunikacije, vizualnom obrazovanju u sklopu drugih nastavnih predmeta treba pripasti posebna važnost (Turković, 2001:75). Suvremeni nastavni modeli zalažu se za interdisciplinarnu nastavu koja se odnosi na paralelnu obradu određene problematike unutar više različitih nastavnih predmeta i obrazovnih područja. Zato bi vizualna pismenost trebala biti i zadaća nastave njemačkog jezika, a ne samo nastave likovne umjetnosti (Tomašević Dančević: 216). Smatra se da je takav sveobuhvatni integrirani pristup poučavanju određenog koncepta ili problema efikasniji jer je stečeno znanje cjelovitije te ostaje dugotrajno u pamćenju, a podložno je i kritičkom sagledavanju i primjeni u svakodnevnom životu (Tomašević Dančević: 221). S obzirom na sve navedeno, poticanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika razumno je i potrebno.

5. Slike kao sredstvo za razvijanje vizualne pismenosti

Iz perspektive didaktike njemačkog jezika slike su uobičajeno nastavno sredstvo te uživaju veliku popularnost kod učenika koji ih u proces učenja integriraju bez poteškoća (Kolečáni Lenčová, 2019: 140). Brojne su prednosti zbog kojih se slike koriste u nastavi Njemačkog jezika, a koje utječu na proces učenja.

Prije svega slike pozitivno utječu na učenikovu koncentraciju. One pomažu učenicima da bolje razumiju i upamte kompleksne informacije (Burmark: 7). Istovremeno mogu oživjeti nastavu te pridonijeti dinamici sata. K tome, slike potiču maštu i kreativnost. Prilikom promatranja slike puno je toga prepušteno učenicima. Zbog toga slike kod učenika izazivaju mnoge asocijacije i emocije. One ih potiču na individualnu interpretaciju onoga što predstavljaju. Kada razmišljaju o slici, učenici uspostavljaju veze s obzirom na svoje postojeće znanje i iskustvo. Pritom ne postoji točan ili pogrešan odgovor te se učenici ne moraju bojati da će nešto krivo reći. Zato se i njihova motivacija za učenje povećava, a moguće smetnje i prepreke u procesu učenja su otklonjene. Osim toga Häusler (2002: 21) tvrdi da „slike u nastavi omogućuju da se ostvari načelo zornosti, tj. omogućuju neposrednu ili medijima posredovanu pristupačnost nekog predmeta ili situacije osjetnoj percepciji ili predodžbi“. Tako upotrebom slika učenici lakše vizualiziraju ono o čemu uče.

Ne samo da olakšavaju učenje njemačkog jezika i kod učenika izazivaju pozitivne emocije, već su zbog svojih mogućnosti slike učinkovito sredstvo za poticanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika. S obzirom na već ranije istaknutu činjenicu da su slike komunikacijski medij, one potiču učenike na tumačenje informacija koje prenose. Zato se slike mogu koristiti za razne aktivnosti u nastavi njemačkog jezika kao što je vođenje dijaloga ili osmišljavanje priča, a najčešće se na temelju slika započinje razgovor o nekoj temi ili razgovor o tome što pojedina slika predstavlja. Osim toga, slici mogu biti pridodane i nove informacije koje ona ne pruža sama po sebi, već koje nastaju na temelju njezine analize i interpretacije. Takav način promatranja slika, izgradnjom i razgradnjom raznih misaonih modela i vrijednosti može pridonijeti samoobrazovanju i razvoju vizualne pismenosti (Bachtsevanidis:126).

Slike između ostalog omogućuju nastavniku da upozna učenike s kulturom njemačkog jezika jer prikazuju život, umjetnost, geografiju, politiku i sve moguće aspekte njemačkog govornog područja, što je učenicima teško dočarati samo putem teksta. Tako slike predstavljaju osnovu za usporedbu, odnosno uviđanje sličnosti i različitosti hrvatskog i njemačkog govornog područja te hrvatske i njemačke kulture. Prepoznavanje nepoznatog na slikama potiče učenike na čitanje između redaka i otkrivanje različitih praksi prikazivanja u njemačkoj kulturi. Prilikom promatranja slika trebala bi se razviti tolerancija prema

dvoznačnosti, neznanju i ambigvitetu, što vodi prema novom pristupu razumijevanja slike, a time i razvoju vizualne pismenosti (Bachtsevanidis: 126).

Slike nude i mogućnost za unapređenje prijenosa znanja i informacija. Zadaci u kojima učenici moraju sami nešto nacrtati, osmisliti ili izraditi, zahtijevaju prenošenje informacija vizualnim putem. Pritom se ne zahtijeva samo lingvističko znanje, već i svjesna upotreba vizualnog jezika i njegovih elemenata te kulturno znanje iz perspektive njemačkog jezika. U tom slučaju nije naglasak na ovladavanju raznim likovnim tehnikama, već na svjesnom korištenju slika za prenošenje poruka (Bachtsevanidis: 126). Na taj se način stvaranjem slika potiče razvoj vizualne pismenosti i vježba vizualna komunikacija na njemačkom jeziku u skladu s kulturom njemačkog jezika.

5.1. Povijesni pregled korištenja slika u nastavi Njemačkog jezika

Važnost slika u nastavi prepoznata je još sredinom 17. st. kada je humanist Jan Ámos Komenský (Nivnice, 1592. –Amsterdam, 1670.) napisao svoj prvi slikovni latinsko-njemački udžbenik *Orbis sensualium Pictus* (*Vidljivi svijet*, 1658.). Cilj ilustracija u udžbeniku bio je olakšati učenicima usvajanje znanja i razumijevanje. Pritom je istaknuo kako je najvažnije prvo predstaviti stvari koje se mogu opaziti kako bi ih se moglo bolje razumjeti. Smatrao je da se riječi ne bi trebale učiti odvojeno od stvari koje opisuju, već bi se trebalo vidjeti ono o čemu se govori, jer će na taj način učenici to bolje i zapamtiti. Ovime je Comenius istaknuo ulogu slika u jačanju pamćenja (Hecke: 69). Zbog toga su se slike, ilustracije i tablice već tada koristile kao bitna nastavna sredstva te je ujedno bio pokrenut pisani diskurs o ulozi slika u kontekstu nastave stranih jezika (Dascălu-Romițan: 92).

Do 19. stoljeća u nastavi njemačkog jezika inzistiralo se na usvajanju znanja gramatike i vještinama prevođenja. Slike se nisu smatrale bitnim nastavnim sredstvom, s obzirom na to da je kod gramatičko-prijevodne metode (*Grammatikübersetzungsmethode – GÜM*) bilo važno gramatički točno reproduciranje i oblikovanje rečenica pisanim putem. Autentični književni tekstovi koji su se čitali i prevodili nisu sadržavali ilustracije jer su zagovornici gramatičko-prijevodne metode uporabu slika smatrali inferiornom u odnosu na poučavanje jezika (Hecke: 35-36). Pritom su govorne vještine također bile zanemarene, a dokazom poznavanja jezika smatrali su se samo prevedeni tekstovi (Sklizmantaitė: 84).

Za razliku od gramatičko-prijevodnih metoda, izravna metoda (*Direkte Methode*) koja se prakticirala oko 1880-ih ciljem učenja smatrala je reprodukciju jezika verbalnim putem. Zato nije bila bitna reprodukcija jezičnog znanja, već stvarna komunikacija (Sklizmantaitė:84). Ustrajalo se na vođenju dijaloga i razgovoru, prakticirale su se brojne vježbe govorenja i razgovora. Učilo se po principu zornosti (*Anschaulichkeit*) pa bi učitelji

često pokazivali predmete o kojima se govorilo ili prikazivali slike novih pojmova koje učenici trebaju usvojiti. Tijekom 18. stoljeća načelo zornosti za brojne pedagoge u podučavanju stranog jezika bilo je veoma važno. Tako je i njemački filozof Herder (Mohrungen, 1744. –Weimar, 1803.) u svom djelu *Journal meiner Reise* (1769.) isticao da promatranje predmeta u učenju stranih jezika može zainteresirati učenike za učenje (Häusler:25). Budući da su slike mogle prikazati i ono što se na nastavi direktno nije moglo promatrati, bile su važan dio nastave. I metoda Berlitz (predstavio ju je 1878. pedagog Maximilian Berlitz po kojem je i dobila ime) polazila je od izravnog povezivanja riječi s referentima, bilo iz neposredne okoline ili putem slika, a kako bi se postigla autentična komunikacija i brže usvojili novi izrazi i riječi (Häusler: 26).

1930-ih i 1940-ih u nastavi njemačkog prakticirala se audio-jezična metoda (*Audiolinguale Methode*). Metoda se zasnivala na načelu da se jezik uči slušanjem i govorenjem pa su slike bile zapostavljene i nisu imale središnju ulogu u nastavi (Hecke: 43). Govorne obrasce uvježbavalo se imitacijom i ponavljanjem izgovorenog što je dovelo do automatizacije jezičnih struktura (Sacara-Onita: 133). Međutim, iako slike nisu imale važnu ulogu, vizualno učenje ipak je bilo prisutno jer se velika važnost pridavala vođenju dijaloga i igranju uloga za čije su razumijevanje bile bitne reakcije i govor tijela sugovornika.

Potom se 1950-ih audio-jezična metoda razvila u audio-vizualnu (*Audiovisuelle Methode*) u kojoj su vizualni materijali ponovno postali važan segment nastave njemačkog jezika jer su podržavali učenje jezika (Sklizmantaité: 84). Za ovu je metodu bilo karakteristično istovremeno prikazivanje slika uz auditivne snimke. Vizualno je učenicima trebalo služiti za semantizaciju slušnog, odnosno slike su podržavale razumijevanje zvučnog materijala. Istovremeno su se slušne vježbe smatrale atraktivnima i zanimljivima za učenike te su učenike trebale motivirati za učenje (Hecke: 44). Na ovaj su način vizualni materijali uz upotrebu audio uređaja kao što su kazetofon i radio postali sastavni dio nastave njemačkog jezika (Sacara-Onita:133). Među audiovizualnim metodama ističe se AVGS (audio-vizualna globalno-strukturalna) metoda profesora i znanstvenika Petra Guberine (Šibenik, 1913. – Zagreb, 2005.) kod koje su također međusobno povezane vizualna i akustična percepcija, tj. jezik i slika. Prikazivanje slika istovremeno je pratio govor pa se njihovo značenje konstruiralo na temelju izgovorenog. Pritom je posebna pažnja bila posvećena pravilnom izgovoru, ritmu i intonaciji, a metoda se koristila većinom samo za početnike (Häusler: 29).

1970-ih je audio-vizualna metoda zamijenjena komunikacijskom metodom (*Kommunikative Methode*) čiji je cilj bio kod učenika razviti sposobnost neovisne komunikacije (Sklizmantaité: 84). Slike su bile sastavni element nastave te su podržavale proces učenja. S obzirom na to da otvaraju mogućnost za razne govorne vježbe, razgovor i vođenje dijaloga, preporučala se njihova uporaba. Osim toga, slike su se smatrale

odgovarajućim nastavnim sredstvom jer, ne samo da su poticale učenike na proizvodnju govora, već su ilustrirale i konkretne situacije. Koristile su se sve vrste slika – ilustracije, karte, simboli, fotografije, slikopriče, slike iz časopisa i novina (Hecke: 45). Osim promjene funkcije slika, promijenili su se dizajn i koncepcija udžbenika. Udžbenici su od sredine 1970-ih sadržavali crteže, fotografije, kolaže, stripove i karikature. Tekst je na određenim mjestima bio naglašen bojom, a pojavili su se i simboli koji su ukazivali na razne aktivnosti prilikom učenja te likovi koji su komentirali sadržaj udžbenika (Häusler: 29).

Međukulturni pristup učenju (*der Interkulturelle Ansatz*) razvio se 1990-ih, a slike su se prema profesorici Maji Häusler (2002:29) „koristile za osvještavanje vlastitih očekivanja i predodžaba učenika te za shvaćanje sociokulturne uvjetovanosti modela opažanja i mjerila vrednovanja“. Naglasak je pritom bio na komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji i znanju o zemlji ciljnog jezika koje se prenosi slikama (Hecke:46). Autentične slike predstavljale su kulturno-povijesne izvore pomoću kojih su učenici trebali steći znanje o kulturi, običajima i specifičnostima njemačkog govornog područja. Tako su zapravo slike pružale uvid u kulturu jezika. Slike su sve češće bile proglašene i središnjim predmetima nastave jer je fokus bio na prenošenju međukulturnih aspekata preko vizualnog sadržaja, a nova znanja stečena na taj način trebala su učenicima pomoći u snalaženju u svijetu i stvarnoj komunikaciji (Sacara-Onita: 133).

Danas se korištenje slika u nastavi njemačkog jezika smatra jednim od najefektivnijih oblika prenošenja znanja o jeziku zbog velikog izbora vrsta slika, ali i zbog raznih funkcija koje one mogu imati za svaku ciljnu skupinu i sve razine usvojenosti jezika (Dascălu-Romițan: 92). Promjene metoda učenja njemačkog jezika dovele su do upotrebe sve većeg broja slika u nastavi. S razvojem tehnologije, u nastavi su se počeli koristiti i mediji koji istodobno povezuju sliku, zvuk i tekst, što učenicima omogućava da učenje jezika bude cjelovito i kako smatra Häusler (2002: 29) „uz verbotonalnu dimenziju, praćeno gestama i mimikom, u izvanjezičnom kontekstu i zajedno s reakcijama govornika, pritom se može koristiti pomagalicama, ovisno o individualnim potrebama i tako po volji upravljati svojim procesom učenja“.

Najnovije metode u nastavi Njemačkog jezika usmjerene su na usvajanje kompetencija među kojima se kompetencija vizualne pismenosti još uvijek ne ističe dovoljno eksplicitno (Hecke: 47).

5.2. Funkcije slika u nastavi Njemačkog jezika

Povijesni pregled korištenja slika u nastavi Njemačkog jezika ukazuje na to kako su, posebice u posljednjih nekoliko godina, slike postale iznimno bitne u procesu poučavanja

njemačkog jezika. Iako su se prije većinski koristile samo kao nadomjestak za ono što se na nastavi nije direktno moglo vidjeti te su služile kao pomoć pri pamćenju, usporedno s društvenim promjenama i pojavom medija, razvile su se i različite funkcije slika. Slike se sve više koriste kao poticaj za autentičnu komunikaciju te prenose kulturološke specifičnosti njemačkog govornog područja, zbog čega novi koncepti nastave zagovaraju upotrebu slika i smatraju da je njihova funkcija razvijanje vizualne pismenosti.

Njemački profesor Wolfgang Hallet (2010: 33-39) razlikuje ilustrativnu, semantičku, reprezentativnu, kognitivnu, didaktičko-instruktivnu i estetsku funkciju slika.

Ilustrativna funkcija jedna je od najčešćih funkcija koju slike imaju u nastavi njemačkog jezika. Slike služe kao ilustracija u udžbenicima i dodatak, odnosno vizualna pratnja tekstu. Pritom ilustracija može olakšati razumijevanje teksta ili ga u suprotnome u potpunosti otežati i razviti problematski odnos s tekstem. Za slike koje ispunjavaju ilustrativnu funkciju, razumijevanje ostaje prepušteno učenicima te je implicitno. Čak i kada se prilikom tumačenja teksta slika ne uzima u obzir, on će biti jasan jer slika pritom nema ulogu u procesu učenja (Hallet: 33-34).

Semantička funkcija je najdominantnija funkcija koju slike imaju. To je ujedno i najranije poznata i najčešće spomenuta funkcija slika (Hecke: 50). Slike predstavljaju određene situacije, radnje ili objekte s ciljem da ih se verbalizira ili da se određene riječi i izrazi pojasne učenicima, zato što su učenicima ti izrazi i riječi još nepoznati. Slike koje imaju semantičku funkciju mogu se koristiti i prije rada na tekstu pa tada olakšavaju stjecanje znanja i razumijevanje tekstova jer su pojmovi objašnjeni prije čitanja teksta. Time je tekstualni sadržaj razumljiviji za učenike (Hecke: 52). Najčešće se koriste kartice (*flashcards*) koje prikazuju određene predmete, životinje, situacije koje učenici moraju pretvoriti u riječi ili stripovi na temelju kojih se treba stvoriti priča. Moguće su i poteškoće prilikom tumačenja slika koje imaju semantičku funkciju zbog nedostatka kulturnog znanja ili neuobičajenog prikazivanja određenih motiva i situacija. Ako se slike sa semantičkom funkcijom promatraju samo u didaktičkom pogledu da asociraju na određenu riječ ili frazu na njemačkom jeziku, no ne i kao vizualni tekstovi koji također nose razna značenja, moguće je da se nesvjesno razviju problematična razmišljanja, pretpostavke ili stereotipi zbog nekritičkog odnosa prema slici (Hallet: 34-35).

Reprezentativna funkcija slika slična je semantičkoj funkciji, no ona služi prikazivanju dijelova kulture njemačkog govornog područja, odnosno prikazivanju kulturno povijesnih karakteristika, životnog stila i kulturnih posebnosti na zoran način. Najčešće je riječ o autentičnim fotografijama (Hallet: 35). Tako se prikazuju slike ljudi, životinja, znakova, gradova ili krajolika pa sve do svakidašnjih situacija specifičnih za kulturu. I kod reprezentativnih slika postoji problem da lako vode u razvoj stereotipa jer nisu eksplicitno

objašnjene (Hallet: 36).

Slike koje imaju kognitivnu funkciju čine jezične strukture i fenomene pristupačnima za razumijevanje. To su najčešće grafički prikazi koji olakšavaju razumijevanje i pospješuju pamćenje jer na smislen i značajan način strukturiraju informacije (Hecke: 86). Često se koriste i kao pomoć u aktiviranju predznanja. Primjerice, dijalog koji je predstavljen u obliku oblačića ima kognitivnu funkciju. Takve vizualizacije služe kako bi se učvrstile određene sheme i obrasci te ih se povezano sa situativnom upotrebom (Hallet: 37).

Vrlo često i gotovo u svim udžbenicima nalaze se ikone koje imaju didaktičko-instruktivnu funkciju. Instrukтивna funkcija odnosi se na čvrsto određeno značenje ikona i piktograma koji navode učenike na točno određene radnje i zadatke ili upotrebom drugih simbola upućuju na druge dijelove udžbenika. Tako primjerice, ikona olovke upućuje učenike na aktivnost pisanja, rastvorena knjiga na aktivnost čitanja, uho na aktivnost slušanja, dvije osobe upućuju na rad u paru. Osim toga, i likovi koji prate sadržaj udžbenika imaju instruktivnu ulogu i utječu na stvaranje efekta prepoznatljivosti (Hallet: 37-38).

Ne tako često pojavljuju se i slike koje imaju estetsku funkciju. Prije svega su to slike visoke umjetnosti za koje je potrebno posjedovati znanje didaktike i metodike kako bi se prilikom njihovog tumačenja mogla razvijati vizualna pismenost. Međutim, većina nastavnika ne posjeduje dovoljno znanja za rad sa slikama koje imaju estetsku vrijednost. K tome, rad s takvim slikama bez pripreme i kontekstualizacije za učenike može predstavljati opterećenje zbog čega je aktivno bavljenje slikama koje imaju estetsku funkciju ograničeno (Hallet: 38-39).

Komunikacijska funkcija slika ističe se sve više u kontekstu suvremene nastave i kontekstu poticanja vizualne pismenosti. Slike su prepoznate kao pomoć u produkciji teksta i govora jer smanjuju i strukturiraju informacije i pomažu da se verbaliziraju (Hecke:88).

Kako su učenici istovremeno, a posebice u udžbenicima, suočeni sa slikama različitih funkcija, tumačenje slika je otežano. Pritom se ne zahtijeva da se razumiju slike same po sebi, već je potrebno znati u kojem su odnosu slike međusobno te kako se odnose na tekst. Navedeno ističe potrebu poznavanja funkcija slika u nastavi Njemačkog jezika kako bi ih se na ispravan način tumačilo i kako bi se razvio refleksivan odnos sa svim vrstama slika, a na taj način i radilo na razvoju vizualne pismenosti (Hallet:39).

5.3. Pristup slici

Kako bi u nastavi Njemačkog jezika slike mogle imati funkciju poticanja i razvijanja vizualne pismenosti, važan je i način na koji se pristupa slici i kako ju se analizira.

Opisivanje slika predstavlja tradicionalan način korištenja slika u nastavi njemačkog

jezika. Usprkos tome, opisivanjem slika se ne koristi sav njihov potencijal jer rutinizirane tehnike opisivanja ne omogućuju analitički pristup slici, a time nisu niti prikladne za razvoj vizualne pismenosti. Rad na slici koji se koncentrira samo na sadržaj slike i isključuje oblik i vrstu slike i njezine druge važne informacije kao što je kontekst, teško može dovesti do razvoja vizualne pismenosti jer ona, između ostaloga, zahtijeva stjecanje vizualnog znanja tematizacijom i kontekstualizacijom slike te vježbanjem kompetentne interpretacije slika. Budući da se zahtijeva samo projiciranje subjektivnih iskustava slike, umjesto da se kompetentno tumači ono što je na slici predstavljeno, ovakvi zadaci čak potkopavaju razvoj vizualne pismenosti (Hecke: 13). Primjerice, često se uz tekstove prikazuju reprodukcije umjetničkih djela. One se mogu koristiti kao kulturno-povijesni izvor informacija u smislu odraza povijesti, kulture i umjetnosti određenog razdoblja ili područja. Međutim, takvi zadaci nisu osmišljeni na način da učenici korak po korak postignu analitičku interpretaciju slika, već se traži da samo nagađaju o sadržaju slika na temelju individualnog znanja o prikazanoj slici, svijetu i vlastitim iskustavima. Na taj način izostaje kontekst slike te se iz nje ne mogu izdvojiti nikakve nove informacije (Hecke: 14). Zbog toga se ovaj način rada ne može okarakterizirati kompetentnim procesom tumačenja slika te ne može potaknuti razvoj vizualne pismenosti. Treba imati na umu da sam kontakt sa slikom ne vodi do razvoja vizualne pismenosti. Ipak, zadaci opisivanja slika prihvatljivi su kao uvodni zadaci u radu sa slikom jer omogućuju učeniku da kroz vlastite asocijacije i emocije pristupi slici.

Kao uvod u radu sa slikom i kako bi se potaknuo razvoj vizualne pismenosti na nastavi od pomoći može biti i tehnika *inquiry teaching*, odnosno tehnika kod koje se nastava razvija postavljanjem pitanja. Ovoj nastavnoj tehnici bliska je *pedagogija uskršnjeg zeca* (*Osterhasenpädagogik*) jer njezina načela podsjećaju na uskršnje običaje, s obzirom na to da učenici moraju sami otkriti određene pojmove ili temu kojom će se baviti, a pritom učitelj postavlja razna pitanja koja ih navode na točan odgovor (Chen:270). *Pedagogiji uskršnjeg zeca* često se pripisuju negativne konotacije jer se inzistira samo na jednom točnom odgovoru. No, kod tehnike *inquiry teaching* kao važno sredstvo ističu se otvorena pitanja. Umjesto da se postavi zatvoreno pitanje: *Welche Funktion hat das Bild?* (*Koja je funkcija slike?*), kod *inquiry teaching* tehnike se postavlja pitanje koje dopušta znatno veći broj odgovora i omogućuje učenicima da razmišljaju: *Wofür kann man dieses Bild benutzen?* (*Za što se može koristiti ova slika?*). K tome, učenike se na odgovore može potaknuti i formulacijama poput: *Was fällt dir noch dazu ein?* (*Što ti još pada na pamet?*), *Was genau meinst du mit...?* (*Što točno misliš pod time kad kažeš?*), *Wie begründest du deine Antwort?* (*Kako objašnjavaš svoj odgovor?*). *Vermuten* (pretpostavljati), *glauben* (misliti), *warum* (*zašto*) se također vrlo često koriste u pitanjima usmjerenim učenicima omogućavajući razne odgovore. Pritom nema točnih ili pogrešnih odgovora jer učenici slobodno formuliraju

individualne interpretacije. Ova tehnika ujedno podupire i konstruktivističku teoriju učenja jer učenici na svoj način strukturiraju i organiziraju novi sadržaj (Chen: 267). Kod opisivanja slika i korištenja tehnike *inquiry teaching* treba uzeti u obzir da je potrebno prethodno jezično znanje, odnosno učenici moraju posjedovati izražajna sredstva kojima bi se mogli izraziti i dati odgovore na otvorena pitanja.

Iako se slike u nastavi njemačkog jezika prvenstveno koriste kao instrument učenja jer pomažu u proizvodnji govora, razjašnjavaju gramatiku i razumijevanje riječi te motiviraju, kada se želi poticati vizualna pismenost tada je fokus na samoj slici te joj se treba pristupiti kao predmetu o kojem se uči. Slike će biti učinkovito sredstvo za učenje i poticanje vizualne pismenosti samo ako ih učenici mogu i razumjeti. Primjerice, svatko tko pročitati ilustrirani tekst o tučnjavi i ne razumije tko je počinitelj, a tko žrtva, stvorit će slike na kojima ne može identificirati ni počinitelja ni žrtvu pa mu slika pritom neće pružiti pomoć u razumijevanju (Hecke:10). Zato rad sa slikama i bavljenje vizualnom pismenošću na satu njemačkog jezika zahtijeva strpljivost i temeljitu pripremu nastavnika koji trebaju voditi računa o razumljivosti, prikladnosti, složenosti i subjektivnoj važnosti slike za učenike. Samo sistematičan način rada sa slikama dovodi do razvoja vizualne pismenosti i omogućuje upotrebu medija na višoj razini. Prilikom interpretacije slika treba raditi bez žurbe, dajući učenicima vremena da ih percipiraju vlastitim tempom (Kolečani Lenčová, 2019: 145). Rad sa slikama treba potaknuti učenike na aktivno promatranje i tumačenje slika te skrenuti njihovu pozornost na bitne značajke slike. Ponekad se može dogoditi da pojedinačne slike dovedu do razvoja stereotipa. Kako bi se spriječilo stereotipiziranje, korisno je prikazati više slika istog motiva istovremeno ili postupno. Primjerice, učenicima mogu biti prikazane fotografije razreda u kojima jedna skupina učenika ima školsku uniformu, a druga nema (Hecke: 89). Na taj se način s jedne strane sprečava generaliziranje prikazanih primjera, a s druge strane ukazuje na različitost te se otvara mogućnost za diskusiju, usporedbu i promišljanje.

Slike se u svakodnevnom životu nikada ne pojavljuju odvojeno od većeg diskursa ili bez tekstualnog objašnjenja. One uvijek stoje u određenom kontekstu koji pomaže konstruirati njihovo značenje pa se ista slika može tumačiti na različite načine ako se nalazi unutar drugog konteksta (Bachtsevanidis: 125). Prema tome informacije i smisao slike nisu automatski prepoznatljivi, zbog čega je nužno da učenici kritički analiziraju i ispituju sliku s kulturno-jezičnog gledišta kako bi došli do interpretacije slike koja pruža nove informacije (Hecke:227). Pritom se trebaju distancirati od ustaljenih obrazaca gledanja i tumačenja slika jer bi mogli iskriviti kulturne vrijednosti i prakse prikazivanja njemačkog govornog područja.

Za analitičko promatranje i interpretaciju slika na nastavi njemačkog jezika potrebno je provesti analizu slika. U proces analize ulaze procesi recepcije, produkcije i refleksije. Proces recepcije i produkcije nadopunjuju se jer s jedne strane učenici tumače slike, odnosno

informacije koje joj daju značenje, a s druge strane komuniciraju putem slika. Budući da se slike smatraju interpretacijama svijeta, nisu važne slike same po sebi, već način na koji ih promatrači sami doživljavaju. Bitan je odnos koji subjekt (promatrač) uspostavlja s objektom (slikom), a taj se postupak naziva refleksija. Refleksija slike sastavni je dio produkcije i recepcije slika. Refleksija će ovisiti o promatraču i o tome na koji način, gdje te unutar kojeg konteksta je slika predstavljena. Primjerice, crveno srce na pismu može biti znak ljubavi i izražavanja simpatija, dok srce na zidu u čekaonici kod liječnika može biti samo slika za ukras, a s druge strane na medicinskom priručniku može se interpretirati kao simbol anatomije (Bachtsevanidis: 125). Refleksija slika uključuje kritičko prosuđivanje informacija prikupljenih u procesu recepcije, odnosno interpretacijom slike te razmišljanje o informacijama koje se žele predstaviti vizualnim putem.

Analiza slike može se odvijati u obliku razrednog razgovora, prilikom kojeg nastavnik ima ulogu moderatora. On postavlja pitanja i usmjerava učenike u čitanju slika. Razgovor može započeti poticajnim pitanjem kojim se stvara veza između učenika i slike: *Gefällt dir das Bild?* (Sviđa li ti se slika?), *Hast du schon einmal ein ähnliches Bild gesehen?* (Jesi li već negdje vidio sličnu sliku?), *Wann?* (Kada?). Nakon toga može uslijediti razgovor koji dopušta refleksiju slika, odnosno razne interpretacije, izražavanje ideja i gledišta te otkrivanje dubljih značenja slika (Bachtsevanidis:125). Neka od pitanja koje za interpretaciju slika predlaže Bamford (2003:6) jesu: *Welche Probleme thematisiert das Bild?* (Koje probleme tematizira slika?), *Was könnte das Bild jemandem bedeuten?* (Što bi slika mogla značiti za nekoga?), *Wie lautet die Botschaft des Bildes?* (Kako glasi poruka slike?), *In welchem Zusammenhang stehen der Text und das Bild?* (Koji je odnos slike i teksta?), *Welchen Einfluss hat die Größe des Bildes?* (Koji utjecaj ima veličina slike?), *Wen zeigt das Bild?* (Koga prikazuje slika?), *Wer hat das Bild geschöpft und zu welchem Zweck?* (Tko je stvorio sliku i u koju svrhu?), *Für wen ist das Bild geeignet?* (Kome je slika namijenjena?), *Welche Informationen auf dem Bild sind real und welche unreal?* (Koje informacije na slici su stvarne, a koje nestvarne?), *Warum wurde gerade dieses Medium ausgewählt?* (Zašto je izabran baš ovaj medij za prikaz slike?), *Womit hat der Schöpfer des Bildes das Bild den anderen Menschen zugänglich gemacht?* (Čime je stvaraoc slike učinio sliku dostupnom drugim ljudima?).

Njemačka profesorica Carola Hecke (2010: 246) predlaže metodiku za rad sa slikama koja se zasniva na korištenju slike kao instrumenta u učenju i kao sredstva za poticanje vizualne pismenosti. Metoda se sastoji od: *pre-viewing phase* (faza prije gledanja), *while-viewing phase* (faza gledanja) i *post-viewing phase* (faza nakon gledanja). Za svaku fazu navode se zadaci kojima se stupnjevito i smisleno radi na razvoju vizualne pismenosti i analizi slike te na usvajanju njemačkog jezika.

Pre-viewing phase (faza prije gledanja) potrebna je kako bi se aktiviralo predznanje i iskustvo učenika potrebno za daljnji rad sa slikom. Stupanj postojećeg znanja određuje uspjeh razumijevanja slike, dok jezična priprema omogućuje lakšu verbalizaciju slika na njemačkom jeziku (Hecke: 247). Često se događa da učenici o slici žele reći više nego im njihov vokabular dopušta pa je upoznavanje s vokabularom vezanim uz određenu sliku bitan korak za njezinu uspješnu analizu. Zadaci koji se mogu koristiti u fazi pretpregleda su križaljke ili zagonetke, jer s jedne strane aktiviraju pamćenje, a s druge strane upoznaju učenike s novim pojmovima. Čitanje teksta o slici također je prikladno za razvoj znanja o slici. Prije analize slike može se i kratko razgovarati o povijesnom kontekstu i činjenicama vezanim uz način predstavljanja koji se koristi na slici ili istaknuti kulturne specifičnosti i konvencije prikazivanja kako bi učenici s time bili upoznati (Hecke: 247-248). Još neki od uvodnih zadataka koji se mogu koristiti u ovoj fazi odnose se na postavljanje hipoteza o temi i naslovu slike i opisivanju vlastitog pogleda na sliku, a može se i istaknuti pitanje koje je neophodno za daljnje analiziranje slike (Hecke: 247). Korisno je nove pojmove napisati na ploču ili sastaviti radni listić s ponuđenim novim pojmovima. Širenje mentalnog leksikona podržava razvoj komunikacijske kompetencije učenika jer učenici usvajaju nove pojmove što pridonosi razvoju jezične produktivne i receptivne vještine. Ovi zadaci između ostalog pridonose i instrumentalizaciji slike (Hecke: 249).

While-viewing phase (faza gledanja) usmjerava pažnju učenika na detalje relevantne za razumijevanje slike (Hecke: 250). Pitanja koja se postavljaju u ovoj fazi odnose se na oblik i sadržaj slika, kao što su: *Was siehst du auf dem Bild?* (*Što vidiš na slici?*), *Welche Objekte erkennst du?* (*Koje objekte raspoznaješ?*), *Welche formale Merkmale benutzt der Schöpfer des Bildes?* (*Koja formalna sredstva koristi stvaraoc slike?*), *Was meinst du, welche Funktion hat das Bild?* (*Što misliš koja je funkcija slike?*), *Welche Wirkung hat das Bild auf dich?* (*Koji učinak slika ostavlja na tebe?*). Bitno je da učenici svoje argumente potkrijepe činjenicama i karakteristikama slike (Hecke: 251). U ovoj se fazi odvija i propitivanje hipoteza i pretpostavki iznesenih u fazi pretpregleda. Zato su prikladna i *Warum-Fragen* (*pitanja koja počinju sa zašto*) koja potiču refleksiju i podržavaju dublju interpretaciju slike koja dovodi do povezivanja sadržaja slike s njezinim kontekstom. *Warum-Fragen* potiču između ostalog i kritičku recepciju slike (Hecke: 250). Osim uobičajenog razgovora o slici, učenicima se može dati zadatak da u boji zaokruže vidljive geste, simbole ili naglašene detalje na slici, a potom opisuju učinak istaknutih značajki. Ovime se usmjerava pogled učenika na određene značajke slike, potiče ih se na komunikaciju i priprema ih se za daljnje konstruiranje značenja slike (Hecke: 250-251). Uz to, učenici mogu na slikama koje sadrže figure umetnuti oblačiće s tekstom koji odgovara kontekstu slike što ujedno potiče njihovu kreativnost. Također mogu

osmisлити i podnaslov ili opis slike na temelju postojećeg znanja o slici (Hecke: 251). Zadaci u fazi gledanja uključuju i usporedbu slike s drugim slikama (Hecke: 252).

Rezultati faze gledanja predstavljaju polazište za fazu nakon gledanja. *Post-viewing phase* (faza nakon gledanja) odnosi se na produbljivanje teme vezane uz sliku. Najkasnije u ovoj fazi mora doći do kontekstualizacije slike i stvaranja osjećaja za sliku utemeljenog na analizi slike (Hecke: 253). Zadaci prikladni za ovu fazu jesu: pitanja vezana uz utjecaj slike na promatrača, kontekstualizacija slike, osmišljavanje dijaloga uz sliku, smišljanje priča, prikazivanje radnji vezanih uz sliku, preuzimanje perspektive figura sa slike, produkcija slika iste tematike, vođenje intervjua o slici, sakupljanje slika s istim motivom i njihova usporedba (Hecke: 255). Navedeni zadaci potiču refleksiju i pronalazak adekvatnog rješenja.

No, kako bi se poticala vizualna pismenost, potrebno je učenicima pružiti i opis koraka u interpretaciji slike koji omogućavaju svjesnu interpretaciju slike i ujedno služe za stjecanje proceduralnog znanja. U tu svrhu mogu se izraditi dijagrami ili tablice s redoslijedom koraka za analizu slike (Hecke: 254). Učenicima se mogu ponuditi i izrazi kojima će lakše analizirati sliku i odgovarati na postavljena pitanja (Prilog 1).

S jedne strane ovaj način rada naglašava pozitivne učinke analize slika, kao što su poticanje pisanja i govora, skretanje pažnje učenika, povećanje motivacije i interesa, obuhvaćanje međukulturalnog konteksta, dok s druge strane potiče vizualnu pismenost (Hecke: 276). Tako učenici slike istovremeno koriste kao pomoć u učenju i kao poticaj za razvoj vizualne pismenosti.

Jasno je da se od učenika nižih razreda osnovne škole ne može očekivati kompetentna recepcija i analiza slike prema svim navedenim koracima jer je to za njih preteško. Međutim, to nije razlog da se predložena metodika rada sa slikama zanemaruje sve do srednjoškolskog obrazovanja. U osnovnoj školi može se ustrajati na postavljanju temelja za razvoj vizualne pismenosti i polaziti od jednostavnijih zadataka promatranja i analiziranja slika. Prednost metode temelji se na njezinoj fleksibilnosti zbog čega se može primijeniti za različite vrste slika te se može prilagođavati dobi učenika i njihovoj razini usvojenosti jezika.

6. Problemi kod poticanja i razvijanja vizualne pismenosti

U nastojanjima da se vizualna pismenost razvija i potiče u nastavi njemačkog jezika moguće je da će se nastavnik morati suočiti s određenim izazovima i problemima.

Kao prvo, ne postoji jasno istaknuta definicija vizualne pismenosti u kurikulumu. Zbog toga postoje razne, ali i oprečne izjave kako se ona može razvijati u nastavi. Jednako tako ne postoje određene razine usvojenosti vizualne pismenosti, zbog čega ju je teško i vrednovati (Hecke: 20). Postoji mogućnost i da se nastavnik u potpunosti fokusira na kritičku analizu i promatranje slika te da vizualna pismenost postane primarni cilj učenja, a da drugi nastavni sadržaji budu zanemareni ili ostanu neobrađeni. Na taj način pretjerano inzistiranje na razvijanju vizualnih kompetencija udaljava nastavnika, ali i učenike od glavnog cilja učenja (Mizerska: 214).

Također, ne postoje istraživanja niti publikacije koje bi razjasnile koje slike najbolje odgovaraju u svrhu promicanja vizualne pismenosti (Hecke: 14). Sljedeći je od mogućih problema nedostatak stručne literature i informacija o elementima i metodama koje nastavnicima mogu pomoći u poticanju i razvijanju vizualne kulture te vizualne pismenosti na nastavi (Tanay: 289). Ne samo da nedostaje stručne literature, već ne postoje niti specijalizirani materijali prilagođeni dobi učenika, a koji bi se na nastavi mogli koristiti samo u svrhu poticanja razvoja vizualne pismenosti.

Iako ideja poučavanja i razvijanja vizualne pismenosti i ideja kritičkog bavljenja vizualnim medijima u nastavi postoje, u praksi često za to nema dovoljno vremena jer vizualna pismenost zahtijeva vrijeme, pripremu i znanje kako ju poticati i razvijati (Mizerska: 214). Temeljita priprema nastavnika za sat te priprema materijala koji će se koristiti u svrhu poticanja vizualne pismenosti zahtijevaju mnogo vremena. Problem koji se nadovezuje na to predstavlja i neadekvatna vizualna obuka nastavnika. Unatoč sveprisutnosti slika, nastavnici nisu osposobljeni za poticanje vizualne pismenosti kao ni za kompetentan rad sa slikama (Hecke: 18). Iz toga slijedi da poučavanje i poticanje vizualne pismenosti neće biti učinkovito ako i nastavnici sami nisu vizualno pismeni te nemaju potrebno znanje (Mizerska: 213).

Još jedan od mogućih izazova kod poučavanja i poticanja vizualne pismenosti odnosi se na kulturnu pozadinu i iskustvo učenika. Zbog toga što učenici jednog razrednog odjela dolaze iz obitelji s različitim kulturnim pozadinama, a vizualna pismenost ovisi o kulturi, iskustvu i znanju učenika, može doći do poteškoća ili nesuglasica prilikom analize slika, ali i njihovog komentiranja. Također, nastavnik treba voditi računa i o mogućim manipulacijama vizualnih sadržaja kako učenicima ne bi prikazao nešto što nije namjeravao. S druge strane ako nastavnik baš želi naglasiti manipulativni aspekt vizualnih sadržaja, to treba i istaknuti na nastavi te o tome prodiskutirati s učenicima.

Sljedeći problem predstavlja i oskudna oprema škola vizualnim instrumentima. Škole često nemaju računala niti projektor ili druge uređaje koji bi pomogli u vizualizaciji. Uz to, Hrvatska nema niti Insitut za vizualno-pedagoška istraživanja koji bi na temelju istraživanja i prikupljene dokumentacije pokrenuo potrebne zahvate u školstvu (Turković, 2001: 69).

Iz navedenih problema proizlazi potreba daljnjih istraživanja i sustavnog rada odgojno-obrazovnih institucija na uključivanju koncepta vizualne pismenosti u kurikulum i u nastavu te razvoju razina usvojenosti vizualne pismenosti i materijala koji se mogu koristiti u nastavi, ali i potreba sustavnog vizualnog obrazovanja nastavnika kako bi bili kompetentni promicati vizualnu pismenost u školi.

7. Prijedlozi za poticanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika

U ovom dijelu rada navodim neke vrste zadataka koje smatram odgovarajućima za poticanje i razvijanje vizualne pismenosti u nastavi Njemačkog jezika, a koji su utemeljeni na činjenicama sakupljenim u istraživanju i proučavanju literature vezane uz temu vizualna pismenost. Slike u navedenim zadacima ispunjavaju svoju semantičku funkciju te istovremeno ciljaju na razvoj vizualne pismenosti. Pretpostavlja se da učenici posjeduju odgovarajući vokabular i gramatiku kako bi se mogli izražavati na njemačkom jeziku ili da riječi i nove pojmove potrebne za analizu i interpretaciju slika usvajaju u radu sa slikama. Kompleksnost zadataka može se mijenjati i prilagođavati dobi učenika te razini znanja njemačkog jezika. Prvo navodim primjere za poticanje vizualne pismenosti koji su istaknuti u literaturi, a koje potom razrađujem i proširujem te prilagođavam za korištenje u nastavi Njemačkog jezika. Nakon toga slijede prijedlozi koje sam sama osmislila.

Za poticanje i uvođenje vizualne pismenosti u nastavu njemačkog jezika prikladne su aktivnosti koje navodi Bamford (2003: 6): analiziranje čestitki, odnosno slika i teksta koji se nalaze na njima te razgovor o odnosu slike i teksta; promatranje ambalaže proizvoda i razgovor o tome koji elementi su stvarni, a koji elementi se koriste za manipulaciju kupaca te analiza teksta, simbola i loga proizvoda; izrada vizualnih rječnika tako da se za svako slovo abecede izabere jedna stereotipna slika i jedna neobična slika koju učenici mogu pronaći na internetu, u novinama ili knjigama.

Analiza čestitki na nastavi njemačkog jezika može se odvijati u sklopu učenja različitih obiteljskih događaja, proslava i zabava ili praznika (*Feste und Feiertage*). Prije analize čestitke učenicima se kao uvod u rad sa čestitkama može prikazati slika neke čestitke (Prilog 2) ili se može donijeti primjerak čestitke te potom postaviti sljedeća pitanja: *Wisst ihr, was das ist und wofür man es benutzen kann?* (Znate li što je ovo i za što se može koristiti?), *Wem und wann schenkt man es?* (Kome i kada poklanjamo čestitke?), *Habt ihr schon einmal eine Glückwunschkarte bekommen?* (Jeste li nekad dobili čestitku), *Wann?* (Kada?), *Warum?* (Zašto?), *Wie hat sie ausgesehen?* (Kako je izgledala?), *War ihre Glückwunschkarte dieser Glückwunschkarte ähnlich?* (Je li vaša čestitka bila slična ovoj?), *Was ist anders und warum?* (Što je drugačije i zašto?), *Welche Elemente liefern die Botschaft der Glückwunschkarte?* (Koji elementi prenose poruku čestitke?). Cilj je razgovorom i postavljanjem ovih pitanja aktivirati prethodno iskustvo učenika i zainteresirati ih za temu. Nakon toga se učenicima može podijeliti radni listić (Prilog 3). Prvi zadatak se odnosi na pridruživanje različitih čestitki odgovarajućim situacijama, pri čemu učenici moraju prepoznati značenje teksta i slike kako bi odredili za koju je situaciju čestitka predviđena. Potom slijedi zadatak u kojem učenici za još neke načine čestitanja moraju odrediti u kojoj se

situaciji mogu koristiti. Sljedeći zadatak (3. zadatak) odnosi se na analizu čestitke koju učenici sami odaberu, a može se provoditi pismenim ili usmenim putem. U zadatku su već navedene neke rečenice koje učenici mogu koristiti kako bi analizirali odabranu čestitku. Zadnji zadatak je produktivnog karaktera, tako da učenici sami moraju osmisliti čestitku za jedan događaj. Način na koji mogu izraditi čestitku nije čvrsto određen, tako da ju učenici mogu napraviti korištenjem papira, flomastera, kolaža, ili na računalu korištenjem programa za dizajniranje. Zadaci na listiću osim što se koriste za semantizaciju prikazanog, potiču i razvoj vizualne pismenosti jer se od učenika zahtijeva da znaju prepoznati kakva vrsta čestitke se koristi u određenim situacijama i kako tekst pridonosi konstruiranju značenja prikazanog. Osim toga, zahtijeva se da i sami primijene znanje i osmisle čestitku za neki događaj.

Zadatak za analizu ambalaže i reklame proizvoda može se koristiti prilikom učenja namirnica, uporabnih ili odjevnih predmeta ili razgovora u dućanu. Učenicima se može predstaviti primjer određenog proizvoda (bilo namirnice, odjevnog ili uporabnog predmeta koji po mogućnosti potječe s njemačkog govornog područja ili je specifičan za njemačko govorno područje). Uz prikazivanje slike proizvoda (Prilog 4) pokreće se razgovor sljedećim pitanjima: *Welches Produkt ist das? (Koji je ovo proizvod?)*, *Habt ihr schon einmal dieses Produkt irgendwo gesehen? (Jeste li već negdje vidjeli ovaj proizvod?)*, *Habt ihr es schon einmal ausprobiert? (Jeste li ga već probali?)*, *Warum kauft ihr es? (Zašto ga kupujete?)*, *Welchen Effekt hat die Werbung auf euch? (Koji efekt reklama ima na vas?)*. Učenicima se potom može podijeliti radni listić koji se dalje koristi prilikom analize ambalaže i reklame proizvoda (Prilog 5). Na prva tri pitanja (1. – 3. zadatak) učenici odgovaraju na temelju asocijacija i postojećeg znanja. Pitanja se mogu postaviti i odgovarati usmenim putem. Potom se u sljedećem zadatku (4. zadatak) navode pojmovi vezani uz reklamiranje proizvoda i njegovo predstavljanje u medijima (*die Werbung, der Slogan, die Manipulation, das Werbegeschenk, der Werbetext, das Logo, die Zielgruppe, die Werbeträger*) koje učenici trebaju pridružiti odgovarajućem značenju. U sljedećem zadatku postavljeni su zadaci i pitanja u kojima se koriste prethodno spomenuti pojmovi, a njihovo rješavanje od učenika zahtijeva pažljivo promatranje prikazanog proizvoda te kritički pristup njegovom reklamiranju. Na ovaj način učenici usvajaju terminologiju vezanu uz tehnike reklamiranja i elemente reklame proizvoda te kritički procjenjuju sliku proizvoda u reklamama. Nakon toga slijedi 6. zadatak koji je produktivnog karaktera, a obuhvaća izradu reklame za određeni prehrambeni, odjevni ili uporabni predmet te njegovo predstavljanje. Učenici zadatak mogu izvršiti kod kuće ili se za zadatak može predvidjeti veći dio sata pa učenici u grupama moraju osmisliti reklamu za određeni proizvod te proizvod pred razredom ukratko prezentirati. Učenici zadatak mogu raditi samostalno, u paru ili grupi. Nakon predstavljanja proizvoda

ostatak razreda mora komentirati zašto bi kupili određeni proizvod te je li reklama dovoljno uvjerljiva za njih. Kako bi mogli reagirati na predstavljanje proizvoda i njegovu reklamu, učenici se mogu koristiti izrazima koje dobiju na listiću (Prilog 6). Učenici osim što ovim zadatkom sami stvaraju slike koje trebaju komunicirati s kupcima, učenici prosuđuju reklamu te vizualne elemente koje koriste drugi učenici za predstavljanje svojih proizvoda i tako „pišu” i „čitaju” vizualni jezik što pridonosi razvoju vizualne pismenosti.

Izrada vizualnog rječnika može se provoditi na kraju nastavne godine kada učenici usvoje velik broj novih riječi. Učenici se mogu raspodijeliti u nekoliko grupa i svakoj grupi se zadaje da pronađe primjere za pet slova njemačke abecede. Zadatak se zadaje jedan sat unaprijed kako bi se učenici mogli pripremiti i imali vremena pronaći odgovarajuće slike. Također, unaprijed se dijeli listić na kojem se nalaze fraze potrebne za predstavljanje slika (Prilog 7). Pod naslovom *Darstellung des Motivs (predstavlanje motiva)* nalaze se primjeri rečenica kojima učenici mogu argumentirati zašto su se baš odlučili za određeni motiv za pojedino slovo, dok se pod naslovom *Meinung äußern (izražavanje mišljenja)* nalaze fraze pomoću kojih učenici mogu izraziti svoje mišljenje vezano uz prikazne motive. Poznavanje značenja navedenih fraza provjerava se s učenicima sat prije predstavljanja vizualnih rječnika kako bi se učenici kod kuće mogli pripremiti i kako bi se otklonile moguće nejasnoće. Listić primarno služi za lakšu verbalizaciju prikazanog pa učenici osim ponuđenih fraza mogu nadodati i svoje argumete. Tako prva skupina učenika pronalazi stereotipne i neuobičajene slike za slova A, B, C, D, E, sljedeća skupina učenika za slova F, G, H, I, J, treća skupina za slova K, L, M, N, O, P, četvrta skupina za slova Q, R, S, T, U, a posljednja skupina V, W, X, Y i Z (pretpostavka je da će biti teže pronaći slike za slova X i Y pa posljednja grupa ima slovo više, ako učenici ne uspiju naći niti jedan odgovarajući primjer za neko od slova). U satu koji slijedi učenici svake skupine redom izlažu svoje slike koje su odabrali za pojedina slova te se slike međusobno uspoređuju. Za medij prikazivanja slika ne postoje ograničenja pa ih učenici mogu izlagati u obliku Powerpoint prezentacije ili ih mogu isprintati ili izraditi plakat. Primjerice za slovo A učenici kao stereotipnu sliku mogu odabrati sliku jabuke (Apfel) ili auta (Auto) jer bi vjerojatno većina učenika najprije pomislilo na jabuku ili auto kao riječi koje počinju slovom A, a kao neobičnu sliku mogu izabrati simbol marke auta ili neki drugi motiv koji počinje slovom A te moraju argumentirati svoj odabir. Prije predstavljanja vlastite slike za pojedino slovo abecede, učenici prvo samo prikazuju slike, dok ostatak razreda mora odrediti koja slika je stereotipna, a koja je neobična te moraju imenovati motive prikazane na slikama. Nastavnik sat može započeti riječima: *Heute analysieren wir euer visuelles Wörterbuch. Seid ihr bereit? Beginnen wir von Anfang an. Die erste Gruppe kann nach vorne kommen und ihre Bilder präsentieren. Zuerst, zeigt eure Bilder. Der Rest der Klasse muss die gezeigten Motive benennen, wenn möglich. Wenn die Klasse nicht weiß, was die Bilder*

zeigen, dürft ihr es sagen und kurz begründen, warum ihr gerade dieses Motiv für den jeweiligen Buchstaben ausgewählt habt. Danach können sich andere Schüler melden und ihre Meinung zu gezeigten Bildern äußern. Isti zadatak može se provoditi na malo drugačiji način. Nastavnik može za svako slovo zadati nove riječi koje su učenici usvojili tijekom godine, primjerice *Ausflug (izlet), Begegnung (susret)*, i tako redom za svako slovo abecede, a učenici za svaku pojedinu riječ moraju pronaći jednu stereotipnu i jednu neobičnu sliku te na sljedećem satu argumentirati svoj odabir. Zadatak se može prilagoditi i učenicima koji još nisu na visokoj razini poznavanja jezika na način da se učenicima prikažu slike s motivima koje onda moraju pridružiti odgovarajućem slovu. Moguće je da će učenici neke motive drugačije imenovati i stoga pridružiti drugom slovo zbog drugačijih asocijacija pa se time otvara mogućnost za diskusiju. Zadatak tako služi u svrhu poticanja vizualne pismenosti, ali i u svrhu ponavljanja cjelokupnog usvojenog vokabulara određene nastavne cjeline ili cijele nastavne godine.

Sekvencioniranje slika je aktivnost koju za razvoj vizualne pismenosti predlažu Fransecky i Debes (1972: 14). Sekvencioniranje se odnosi na slaganje sličica po logičnom redoslijedu pri čemu se za svaku sliku od učenika može tražiti da napišu po rečenicu (ili više njih) koja odgovara kontekstu slike. U zadatku se učenike potiče da otkriju namjenu sličica i smislenim redoslijedom slika osmisle priču koja će komunicirati s promatračem. Logičan redoslijed slika ukazuje na to kako su učenici internalizirali slike i priču u sebi kako bi se ostvarila komunikacija. Ovakvi zadaci mogu se koristiti za uvježbavanje različitih vrsta dijaloga u raznim situacijama. Ovisno o dobi učenika i razini usvojenosti njemačkog jezika zadatak se može pojednostaviti ili otežati. Od učenika koji nisu još dovoljno jezično sposobni sami stvarati rečenice, može se tražiti da samo poredaju slike prema smislenom redoslijedu te slikama pridruže već ponuđene rečenice tako da odgovaraju kontekstu slike (Prilog 8). Nakon pridruživanja rečenica odgovarajućim slikama može se ukratko prokomentirati zašto su učenici određenu rečenicu pridružili određenoj slici, postavljanjem pitanja: *Warum habt ihr gerade diesen Satz dem ersten/zweiten/dritten Bild zugeordnet? (Zašto ste baš tu rečenicu pridružili prvoj/drugoj/trećoj slici?), Welche Elemente auf dem Bild bestätigen eure Vermutung? (Koji elementi na slici potvrđuju vaše pretpostavke?), Wie sieht der Junge/der Mann aus? (Kako izgleda dječak/muškarac?) Wie wirken die Bilder auf euch? (Kako djeluju slike na vas?).* Nakon toga se učenicima može prikazati originalan redoslijed sličica (Prilog 9) i postavljati pitanja: *Wie nah waren eure Vermutungen der originellen Reihenfolge von Bildern? (Koliko blizu ste bili sa svojim pretpostavkama originalnom redoslijedu slika?), Was hat euch verwirrt (Što vas je zbunilo?), Wie wirken die Bilder jetzt auf euch? (Kako sada slike djeluju na vas?), Warum ist die Geschichte lustig? (Zašto je priča smiješna?), Mag der Junge lesen? (Voli li dječak čitati?), Wofür benutzt der Junge die Bücher? (Za što dječak koristi*

knjige?). Predložene sličice mogu se koristiti i kao uvod u temu *Lesegewohnheiten* (Čitateljske navike) pa sekvencioniranje slika predstavlja zapravo poticaj za razgovor o čitanju knjiga. Nakon sekvencioniranja i analize zadatka se potom mogu postaviti pitanja: *Was könnte unser heutiges Thema sein? (Što bi mogla biti naša današnja tema?)*, *Welche Elemente weisen darauf hin? (Koji elementi ukazuju na to?)*, *Wisst ihr, wer Goethe war? (Znate li tko je bio Goethe?)*, *Lest ihr viel oder wenig? (Čitate li puno ili malo?)*. Zadatak sa sekvencioniranjem slika može se provoditi i na još neke druge načine. Redoslijed slika može se mijenjati pa se može razgovarati o odstupanjima koja nastaju i mogu li slike biti povezane na način koji su postavljene te kako bi glasila priča u novom poretku slika te odgovaraju li u tom kontekstu ponuđene rečenice. Učenicima koji raspolazu jezičnim znanjem prikazuju se samo slike za koje sami trebaju osmisliti rečenice ili dijalog (Prilog 10). Ovakav tip zadataka pomaže u razvoju vizualne pismenosti jer učenici moraju znati čitati vizualni jezik, tj. pročitati slike te otkriti njihov smisao kako bi ih mogli logično poredati, staviti u odgovarajući kontekst, a potom i osmisliti pripadajući tekst. Učenici zadatak mogu rješavati individualno ili ih se može podijeliti u grupe ili parove. Također, od niza slika učenicima se mogu prikazati samo prva i zadnja slika pa oni sami moraju osmisliti priču i pretpostaviti što bi se moglo dogoditi na sličicama koje nedostaju (Prilog 11). Priče učenici prvo zapisuju pa iznose usmenim putem, a nakon toga učenici saznaju i redoslijed koji nedostaje kako bi priča bila potpuna. Potom se može diskutirati o sličnostima i razlikama originalne priče i priča koje su osmislili učenici. Zadatak je receptivnog i produktivnog karaktera, s obzirom na to da učenici prvo moraju razumjeti prikazane slike kako bi potom i sami zamislili slike koje nedostaju i osmislili priču koja odgovara kontekstu prikazanih slika. Učenici mogu raditi i u grupama tako da svaka grupa dobije drugu sliku koju treba opisati, osmisliti tekst vezan uz sliku ili odabrati već ponuđene tekstualne predloške (Prilog 12). Potom svaka grupa predstavlja sliku te se tek nakon pojedinačnog predstavljanja slika razgovara o mogućem pravilnom redoslijedu slika, nakon čega se otkriva originalan redoslijed slika. Ovime se interpretacija i refleksija slika odvija na zabavan i za učenike interesantan način pri čemu nastavnik ima ulogu moderatora koji usmjerava učenike. Samo treba uzeti u obzir da sekvencioniranje slika može potrajati veći dio sata.

Zadatak koji se može koristiti za poticanje vizualne pismenosti kod učenika koji još nisu postigli visoku razinu poznavanja njemačkog jezika odnosi se na prepoznavanje cjeline na temelju prikazanog detalja. Primjerice, kod ponavljanja naziva životinja, umjesto već poznatih slika, učenicima se mogu prikazati samo detalji pojedinih životinja te im se pritom postaviti pitanje *Welches Tier ist das? (Koja je ovo životinja?)*. Učenici trebaju na temelju prikazanog detalja prepoznati o kojoj se životinji radi te reći *Das ist.... (ein Hund/ein Pferd/ein Papagei) (To je ...pas/papiga/konj)*. Nakon točnog odgovora učenicima se prikazuju

cjelina, tj. cijela slika određene životinje (Prilog 13). Učenici u ovom zadatku moraju znati pročitati i protumačiti prikazane detalje kako bi otkrili cjelinu iz koje su preuzeti detalji. Zadatak može postati i kompleksniji te se može prilagoditi i za učenike koji su na višoj razini poznavanja njemačkog jezika na način da se od učenika zahtijeva da argumentiraju zašto baš misle da je prikazana određena životinja. Pritom im se mogu postaviti pitanja: *Warum denkt ihr, dass das Bild einen Hund zeigt? (Zašto mislite da slika prikazuje psa?) Woran erkennt ihr das? (Na temelju čega to prepoznajete?), Welches Detail ist für das Erkennen des Tieres wichtig? (Koji je detalj važan za prepoznavanje životinje?). Würdet ihr auch dieses Detail auswählen? (Biste li i vi izabrali prikazani detalj?).*

Još jedan od jednostavnijih zadataka koji potiče vizualno učenje i sposobnost vizualne komunikacije uključuje razumijevanje kratica za dane u tjednu, zadanog vremena i prepoznavanje određene aktivnosti koja je prikazana ikonom. Učenici moraju u zadatku na temelju zadanih informacija (ime osobe, dan u tjednu, vrijeme u koje osoba izvodi određenu aktivnost i ikona aktivnosti koju osoba izvodi) napisati rečenicu koja uključuje sve zadane informacije (Prilog 14). Iako se zadatak čini krajnje jednostavan, važan je za stvaranje senzibiliteta za čitanje ikona i informacija pruženih vizualnim putem te povezivanje tekstualnih i slikovnih informacija pruženih u isto vrijeme. Treba uzeti u obzir da bi učenici određene ikone mogli drugačije tumačiti. Primjerice ikona knjige za neke učenike će označavati aktivnost *lernen* (učiti), dok za druge *ein Buch lesen* (čitati knjigu). Zbog svega navedenog zadatak predstavlja osnovu za razvijanje sposobnosti za složenije tumačenje i povezivanje vizualnih informacija.

Iako se stripovi često pojavljuju u udžbenicima za njemački jezik, oni se rijetko obrađuju i komentiraju s učenicima, a još rjeđe analiziraju na način koji bi potaknuo razvoj vizualne pismenosti. Strip koji predlažem (Prilog 15) ne zahtijeva visoku razinu poznavanja njemačkog jezika pa se može koristiti za učenike s različitim stupnjem znanja njemačkog jezika, a odgovara tematskoj cjelini obitelj (*Familie*). Strip se može pokazati učenicima na početku sata kao uvod u temu ili se može pokazati na kraju sata. Nakon što su učenici imali dovoljno vremena za promatranje stripa postavljaju im se pitanja: *Wer spricht hier? (Tko ovdje razgovara), Wie viele Personen werden in der Geschichte nur erwähnt? (Koliko osoba se samo spominje?), Welchen Effekt hat diese Geschichte auf euch? (Koji efekt ova priča ima na vas?), Wisst ihr, wie man dieses Medium nennt? (Znate li kako se naziva ovaj medij?), Woran erkennt ihr, dass es sich um einen Comic handelt? (Na temelju čega raspoznajete da se radi o stripu?), Wo kann man Comics noch finden? (Gdje još možete naići na stripove?), Lest ihr Comics? (Čitate li stripove?). Potom se učenicima dijeli radni listić (Prilog 16) sa zadacima koji se odnose na analizu osnovnih elemenata stripova. Učenici moraju elemente (*die Sprechblasen, die Mimik, die Gestik, die Onomatopoesie, das Panel, die Farbe*) povezati*

s odgovarajućim značenjem (1. zadatak), a nakon toga razmisliti o funkciji i važnosti navedenih elemenata koji pridonose značenja stripa (2. zadatak) u razgovoru s nastavnikom. U 3. zadatku slijede još neka pitanja kojima se provjerava razumijevanje informacija pruženih slikom i tekstom te razumijevanje funkcija pojedinih elemenata. Taj se zadatak može provoditi i usmenim putem. Također, učenicima se može dati zadatak i da sami osmisle nastavak stripa, odnosno priče (Prilog). Pretpostavka je da zadatak mogu izvršiti samo učenici koji su na višoj razini usvojenosti njemačkog jezika.

Karikatura također može biti sredstvo za poticanje vizualne pismenosti. Primjerice, u sklopu učenja o posjetu liječniku, bolnici ili o nazivima bolesti, može se na kraju sata prikazati karikatura (Prilog 17) njemačkog karikaturista Petera Butschkowa. Uvodna pitanja za analizu karikature mogu biti: *Wisst ihr, wie man dieses Medium nennt? (Znate li kako se naziva ovaj medij?), Woran erkennt ihr, dass es sich um eine Karikatur handelt? (Na temelju čega raspoznajete da se radi o karikaturi?), Wo kann man Karikaturen noch finden? (Gdje još možete naići na karikature?), Lest ihr Karikaturen? (Čitate li karikature?), Welchen Effekt hat diese Karikatur auf euch? (Koji efekt ova karikatura ima na vas?), Gefällt euch diese Karikatur? (Sviđa li vam se ova karikatura?).* Potom se učenicima dijeli radni listić (Prilog 18) koji se koristi za daljnju analizu prikazane karikature. Prva tri zadatka obuhvaćaju prepoznavanje smještaja rukopisa autora, broja likova koji su prikazani i boja koje se koriste. Nakon toga dolazi još pitanja (4. zadatak) kojima se provjerava osnovno razumijevanje prikazane slike, odnosno karikature (učenici trebaju odrediti kako se naziva autor, gdje se odvija prikazana radnja i što se zapravo događa). Potom se u kratkom tekstu nastoje učenicima predstaviti bitna obilježja karikature tako da u tekst ovisno o smislu moraju umetnuti odgovarajuće pojmove. Te iste pojmove učenici u sljedećem zadatku (6. zadatak) moraju povezati s odgovarajućim značenjem čime se još dodatno razjašnjavaju novi pojmovi vezani uz karikaturu. Zatim u 7. zadatku slijede pitanja na koja učenici mogu odgovoriti tek nakon detaljnijeg promatranja karikature i razmišljanja. Učenici trebaju na temelju mimike i gesta likova te teksta protumačiti koji problem karikatura prikazuje te moraju razmisliti o tome slažu li se s karikaturistom ili ne. U sljedećem zadatku učenike se potiče da razmisle o utjecaju teksta na razumijevanje slike (8. zadatak), na način da argumentiraju ima li tekst isto značenje kada nije prikazan uz sliku. Posljednji zadatak (9. zadatak) zahtijeva sposobnost produkcije jer se od učenika traži da osmisle novi tekst koji također odgovara prikazanoj slici. Predloženim zadacima učenici analiziraju karikaturu, usvajaju terminologiju na njemačkom jeziku karakterističnu za karikaturu te razvijaju sposobnosti recepcije i produkcije, a time i vizualnu pismenost.

U svrhu poticanja vizualne pismenosti mogu se koristiti i slike visoke umjetnosti, uz pretpostavku da nastavnik posjeduje znanje za rad s takvom vrstom slika. Tako se učenicima

u sklopu ponavljanja naziva namještaja u sobi može prikazati poznata slika nizozemskog postimpresionista Vincenta Van Gogha (Zundert, 1853. – Anvers-sur-Oise, 1890.), *Spavaća soba u Arlesu* (Prilog 19). Pitanja koja se potom postavljaju učenicima trebaju potaknuti razvoj asocijacija i povezivanje prikazane slike s prijašnjim iskustvom: *Habt ihr dieses Bild schon früher gesehen?* (Jeste li već prije vidjeli ovu sliku), *Ist euch das Bild bekannt?* (Je li vam slika poznata?), *Denkt ihr, dass das Bild bekannt ist?* (Mislite li da je slika poznata?), *Gefällt euch das Bild?* (Sviđa li vam se slika?), *Was seht ihr auf dem Bild?* (Što vidite na slici?), *Welches Zimmer zeigt das Bild?* (Koku sobu prikazuje slika?), *Wem könnte das Schlafzimmer gehören?* (Čija bi to mogla biti soba?), *Wie alt ist er oder sie?* (Koliko je on ili ona star/a?), *Warum denkt ihr das?* (Zašto to mislite?). Nakon kratkog razgovora i argumentiranja pitanja učenicima se dijeli radni listić sa zadacima (Prilog 20). Početni zadaci (1. – 6. zadatak) na listiću odnose se na imenovanje namještaja koje učenici raspoznaju na slici, namještaja koji ne posjeduju i namještaj koji bi još željeli imati u svojoj sobi. Ti zadaci imaju svrhu ponavljanja naziva namještaja na njemačkom jeziku, dok se u 7. zadatku od učenika zahtijeva da pomno promatraju sliku te ju detaljnije analiziraju na način da od ponuđenih novih pojmova odaberu one koji najbolje opisuju sliku i pokušaju argumentirati zašto. Time učenici usvajaju nove riječi potrebne za opis i analizu slike, ali i dobivaju nove informacije o slici. Na ovaj način učenici usvajaju nazive likovnih elemenata potrebnih za analizu sliku, ali ujedno i na temelju onoga što vide zaključuju zašto baš određeni elementi odgovaraju prikazanoj slici. Tek u 8. zadatku predviđena je slušna vježba prilikom koje učenici saznaju nešto više o kontekstu slike. Nastavnik čita kratki tekst o slici (Prilog 21), a učenici trebaju ispisati odgovore koji sadrže osnovne informacije o slici (naziv umjetnika, godina kada je nastala, stil kojem pripada). Nakon toga se učenicima mogu postaviti još dodatna pitanja koja ih potiču na razmišljanje i povezivanje konteksta slike sa vizualnim elementima slike: *Warum hat der Künstler das Schlafzimmer auf diese Weise dargestellt?* (Zašto je umjetnik prikazao spavaću sobu baš na ovaj način?), *Warum ist die Möbel nicht modern?* (Zašto namještaj nije moderan?). Ovime učenici dešifriraju značaj vizualnih elemenata, a nastavnik ih u odgovorima može usmjeravati. Potom mogu uslijediti i još kompleksniji zadaci. Učenicima se može pokazati i slika neke suvremene spavaće sobe te ih tražiti da usporede tu sobu sa sobom Van Gogha na način da utvrđuju sličnosti i razlike i po mogućnosti koriste komparativ pridjeva (9. zadatak). Time ih se potiče na traženje sličnosti i razlika uporabom već ponuđenih pridjeva za opis sobe što olakšava verbalizaciju. Posljednji je zadatak (10. zadatak) produktivnog karaktera jer učenici skiciraju vlastitu sobu te ju potom opisuju svom partneru, uz istovremeno uvježbavanje korištenja prijedloga (in, auf, unter, über, vor, hinter, neben, zwischen) uz Dativ. Učenici se pritom koriste vizualnim rječnikom jer skiciraju sobu i namještaj, a potom verbaliziraju na njemačkom jeziku ono što su nacrtali i

što vide. Početni zadaci (1. – 6.) predviđeni su za učenike koji još nisu na visokoj razini poznavanja jezika. Budući da se od učenika traži da na slici prepoznaju, označe i imenuju namještaj koji i oni imaju u sobama ili koji ne posjeduju ili koji bi još rado željeli imati, zadaci ih potiču na pomno promatranje slike te su prikladni za stvaranje temelja za poticanje vizualne pismenosti. Kompleksniji zadaci za analizu koji slijede (7. - 10.) mogu se prilagođavati stupnju poznavanja njemačkog jezika te, osim što učenicima pružaju nove izraze za opis slike na njemačkom jeziku, potiču razvoj vizualne pismenosti. Naprednijim učenicima za uvod u radu sa slikom umjesto postavljanja pitanja može se podijeliti i tablica s pitanjima (*Was sehe ich auf dem Bild?*, *Woran erinnert mich das?*, *Wie lautet die Botschaft des Bildes?* *Warum könnte das Bild wichtig sein?*) koja učenicima omogućuje veću slobodu u sastavljanju odgovora na temelju vlastitih asocijacija i onoga što slika prikazuje (Prilog 22). Nakon ispunjavanja tablice i komentiranja odgovora mogu uslijediti daljnji zadaci za analizu slike.

Još jedan primjer za korištenje slika visoke umjetnosti u svrhu poticanja vizualne pismenosti odnosi se na analizu jedne od najpoznatijih slika austrijskog slikara Gustava Klimta (Beč, 1862. – Beč, 1918.), *Poljubac* (Prilog 23). Slika se vezuje uz teme kao što su ljubav, Valentinovo, izražavanje osjećaja (*Liebe, Valentinstag, Gefühle äußern*). Prije prikazivanja slike učenicima se može postaviti pitanje *Was fällt euch zum Begriff Liebe ein?* (*Na što vas asocira ljubav?*). Nakon slobodnih asocijacija učenika pokazuje se slika te postavljaju sljedeća pitanja: *Würdet ihr sagen, dass dieses Bild Liebe symbolisiert?* (*Biste li rekli da je ova slika simbol ljubavi?*), *Kann man mit diesem Bild Assoziationen zu Liebe erwecken?* (*Može li ova slika pobuditi asocijacije na ljubav?*), *Habt ihr dieses Bild schon früher gesehen?* (*Jeste li već prije vidjeli ovu sliku?*), *Ist euch das Bild bekannt?* (*Je li vam slika poznata?*), *Denkt ihr, dass das Bild bekannt ist?* (*Mislite li da je slika poznata?*), *Gefällt euch das Bild?* (*Sviđa li vam se slika?*), *Was seht ihr auf dem Bild?* (*Što vidite na slici?*), *Wen zeigt das Bild?* (*Koga prikazuje slika?*), *Wie alt könnten sie sein?* (*Koliko bi oni mogli imati godina?*), *Warum denkt ihr das?* (*Zašto to mislite?*), *Womit wurde das Bild gemalt?* (*Čime je slika naslikana?*), *Was meint ihr, wann wurde das Bild gemalt?* (*Što mislite kada je slika naslikana?*), *Begründet eure Antworten.* (*Argumentirajte odgovore.*) Nakon što su učenici izrazili svoje početno znanje o slici, djele im se listići sa zadacima kojima se dalje analizira slika (Prilog 24). U zadacima (1. – 3.) učenici trebaju raspoznati elemente na slici koji pridonose konstruiranju značenja slike na način da nacrtaju granicu između dviju prikazanih figura, nacrtaju elemente kojima umjetnik gradi tijelo žene i muškarca te od ponuđenih pojmova izaberu one koji se odnose na sliku. U sljedećem zadatku trebaju pojmove (*die Goldene Phase, der Jugendstil, die Ornamentik, die Sezession*) pridružiti njihovom značenju. Tek nakon toga predviđeno je da nastavnik pročita kratak tekst o slici (Prilog 25) koji

razjašnjava pojmove tako da učenici mogu provjeriti jesu li ispravno povezali značenje navedenih pojmova. Nakon toga se još jednom čita tekst kako bi učenici mogli riješiti sljedeći zadatak (5. zadatak). Odgovori koje učenici trebaju upisati odnose se na osnovne podatke o slici, slikaru i stilu kojem slika pripada, no neke odgovore učenici moraju zaključiti sami na temelju postojećeg znanja, informacija pruženih tekstem koji su čuli te promatranjem same slike čime se potiče vizualna pismenost. Osim toga, u zadacima se usvajaju i izrazi na njemačkom jeziku specifični za razdoblje secesije i Klimtovo stvaralaštvo, a kojima se može tumačiti prikazana slika. Zadaci koji slijede nakon 5. zadatka zapravo ovise o temi sata te se mogu izmjenjivati i prilagođavati gradivu koje učenici trebaju usvojiti. Na ovom konkretnom primjeru se predloženi zadatak odnosi na usvajanje novih pojmova i opis slike jer se od učenika očekuje da dovrše rečenice predloženim pojmovima.

U nastavi Njemačkog u svrhu poticanja vizualne pismenosti mogu se koristiti i internetski memi, koje učenici svakodnevno susreću na društvenim mrežama. U radu s memovima može se istaknuti važnost utjecaja teksta na konstruiranje značenja slike te poznavanje konteksta slike kako bi se mogla tumačiti. Meme koji predlažem može se prikazati učenicima kao uvod u temu vezanu uz različite poslove i izobrazbu (*Berufe und Ausbildung*). Učenicima se najprije može prikazati samo verzija slike bez teksta (Prilog 26) te postavljati pitanja: *Was seht ihr auf dem Bild?* (Što vidite na slici?), *Wer sind sie?* (Tko su oni?), *Wie sehen sie aus?* (Kako izgledaju?), *Was denkt ihr, worüber reden sie?* (Što mislite o čemu razgovaraju?), *Denkt ihr, dass sie arbeiten?* (Mislite li da njih dvoje rade?), *Was könnten sie von Beruf sein?* (Što bi mogli biti po zanimanju?). Nakon kratkog razgovora prilikom kojeg učenici imaju slobodu razviti vlastite asocijacije, prikazuje se cijela slika, zajedno s tekstem (Prilog 27). Da bi se meme dalje mogao analizirati i kritički sagledavati treba postavljati pitanja kao što su: *Wie findet ihr das Bild?* (Kako vam se sada sviđa slika?), *Was habt ihr über das Mädchen und den Jungen erfahren?* (Što ste saznali o djevojci i mladiću?), *Wie wirkt das Bild auf euch?* (Kako djeluje slika na vas?), *Warum ist das Bild lustig?* (Zašto je slika smiješna?), *Welche Funktion hat der Text?* (Koja je funkcija teksta?), *Waren eure Vermutungen richtig?* (Jesu li vaše pretpostavke bile točne?), *Wisst ihr, wie man dieses Bild nennt?* (Znate li kako se naziva ova slika?), *Wo kann man Memes noch sehen?* (Gdje još možemo vidjeti memove?), *Wer hat dieses Meme gemacht?* (Tko je napravio ovaj meme?), *Wie ist dieses Meme entstanden?* (Kako je nastao ovaj meme?), *Soll man Memes für echt halten?* (Treba li memove uzimati za ozbiljno?), *Habt ihr schon einmal ein eigenes Meme gemacht?* (Jeste li već nekad sami napravili meme?), *Was braucht man alles, um ein Meme zu machen?* (Što je potrebno kako bi se napravio meme?) Umjesto postavljanja pitanja, učenicima se može podijeliti i radni listić s istim pitanjima pa da učenici odgovore moraju zapisati te se tek nakon individualnog rada diskutira o napisanim odgovorima (Prilog 28). U

nastavku se mogu postavljati pitanja koja predstavljaju prijelaz u radu sa memom na obradu teme vezane uz različita zanimanja: *Denkt ihr, dass das Modeln auf Instagram und Soldat in Call of Duty echte Berufe sind?* (Mislite li da su modeliranje na Instagramu i vojnik u igrici *Call of Duty* stvarna zanimanja?), *Begründet eure Antworten.* (Argumentirajte odgovore.), *Welche Berufe kennt ihr?* (Koja zanimanja još poznajete?), *Was braucht man, um Model auf Instagram zu werden?* (Što je potrebno kako biste postali model na Instagramu?), *Was muss man machen, um Arzt zu werden?* (Što trebate učiniti kako biste postali liječnik?). Pitanja koja će se postavljati ovise o nastavku sata i gramatici ili vokabularu koji se treba usvojiti određenom nastavnom jedinicom. Na kraju sata učenicima se može dati i kompleksniji zadatak produktivnog karaktera tako da sami osmisle meme uz pomoć iste slike (Prilog 29). Meme ne mora biti vezan uz temu sata, već je bitno da učenici osmisle tekst koji odgovara kontekstu slike i koji će imati smiješan efekt. Na ovaj način učenici vježbaju vizualnu komunikaciju koristeći se vizualnim riječnikom. Osim toga prikazanom memu može se dodati neki drugi tekst pa diskutirati o značenju i učinku teksta na sliku. Meme se može prikazivati i na početku sata kao uvod jer će zaintrigirati učenike za temu sata, ali se može prikazati i na kraju sata što će također imati pozitivan efekt kod učenika. Budući da su memovi učenicima veoma bliski i da ih svakodnevno susreću na društvenim mrežama, potrebno je potaknuti kritičnost kod njihove recepcije i ukazati na utjecaj teksta te važnost poznavanja kulture i određenog konteksta u formiranju značenja slike te omogućiti im da verbaliziraju karakteristike memova na njemačkom jeziku.

Za poticanje vizualne pismenosti tema sata na nastavi Njemačkog jezika uvijek se može predstaviti samo putem slika tako da učenici na temelju prikazane slike moraju odgonetnuti temu sata. Ne mora se nužno prikazati cjelina slike, već samo detalj (Prilog 30), što povećava zainteresiranost učenika, ali i zahtijeva pomnije promatranje prikazanog detalja. Detalj njemačke tradicionalne haljine *Dirndl* može biti prikladan za predstavljanje teme vezane uz tipične njemačke praznike i slavlja, kao što je Oktoberfest ili za predstavljanje teme vezane uz odjevne predmete. Uz prikazivanje detalja učenicima se postavljaju pitanja: *Was seht ihr auf dem Bild?* (Što vidite na slici?), *Worum handelt es sich?* (O čemu se ovdje radi?), *Welches Element erkennt ihr auf dem Bild?* (Koji element prepoznajete na slici?) *Aufgrund des gezeigten Details denkt darüber nach, was unser heutiges Thema sein könnte?* (Na temelju prikazanog detalja razmislite što bi mogla biti naša današnja tema?), *Warum denkt ihr das?* (Zašto to mislite?), *Welche Elemente auf dem Bild weisen auf das Thema der Stunde hin?* (Koji elementi na slici upućuju na temu sata?), *Begründet bitte eure Antworten.* (Argumentirajte svoje odgovore.). Učenicima se umjesto postavljanja pitanja može podijeliti i tablica (Prilog 32) u kojoj u stupac *Meine Meinung* učenici upisuju osobne asocijacije vezane uz prikazani detalj, a u drugom stupcu *Lösung* upisuju informacije nakon otkrivanja teme sata

i cjeline iz koje je preuzet detalj. Potom se učenicima usmenim putem može reći nešto više o njemačkoj tradicionalnoj haljini ili im se može pročitati kratki tekst (Prilog 33) kako bi dobili nove informacije, nakon čega se nastavnik može više fokusirati na sadržaj i temu sata. Ovaj način otkrivanja teme sata, osim što potiče učenike da „čitaju” sliku, odnosno prikazani detalj, a time i razvoj vizualne pismenosti, povećava motivaciju i zanimanje učenika za sat.

Ovo su samo neki od mogućih prijedloga kako u nastavi Njemačkog jezika poticati vizualnu pismenost. Pojedinačni prijedlozi mogu se razraditi, prilagoditi i izmijeniti u skladu s mogućnostima, interesima i potrebama učenika, što potvrđuje činjenicu da postoji prostor za daljnji rad na osmišljavanju aktivnosti vezanih uz slike koje se koriste u nastavi Njemačkog jezika s ciljem poticanja vizualne pismenosti.

8. Zaključak

Ovaj diplomski rad ukazao je na to kako je vizualna pismenost kao sposobnost tumačenja i stvaranja komunikativnog sadržaja slika postala vitalna vještina 21. stoljeća.

S obzirom na sveopću prisutnost slika u svakodnevnom životu i u nastavi Njemačkog jezika treba omogućiti prostor za razvoj vizualne pismenosti. Slike koje se koriste u nastavi Njemačkog jezika, osim što imaju ulogu potpore didaktičkim sadržajima, prenose i informacije o kulturi njemačkog govornog područja te ukoliko ih se kritički ne sagleda, nisu same po sebi razumljive.

Međutim, nepostojanje službenih smjernica za rad sa slikama kao i nedovoljna obučenost nastavnika o poticanju vizualne pismenosti u nastavi, samo su neki od problema koji otežavaju razvoj vizualne pismenosti. Navedeno naglašava potrebu sveobuhvatnog kontinuiranog rada na razvijanju razina usvojenosti vizualne pismenosti kao i materijala i metoda za rad sa slikama u nastavi.

Stoga vizualnu pismenost nastavnici trebaju shvatiti ozbiljno, posebice jer odgovara potrebama, zahtjevima te izazovima današnjeg modernog društva. U budućnosti bi se u nastavnoj praksi trebala provjeriti mogućnost provedbe zadataka predloženih u praktičnom dijelu rada te bi stvarnu korist zadataka trebalo potvrditi istraživanjima. Rad time potiče na daljnja razmatranja i istraživanja o mogućnostima poticanja vizualne pismenosti u nastavnoj praksi.

9. Prilozi

Prilog 1

Über das Bild sprechen

Man kann deutlich erkennen, dass ...

Ich vermute, dass ...

Ich denke, dass ...

Auf dem Bild sieht man viele Personen, die ...

Das könnte ein/eine ... sein.

Die Personen sehen ... aus.

Sie scheinen ... zu sein, weil ...

Vielleicht ist das ein/eine ...

Die Personen sind gerade dabei ... zu ...

Ich glaube, dass die Personen gerade...

Man kann nicht deutlich erkennen, was die Personen machen.

Die Personen befinden sich in einem/einer ...

Das könnte in einem/einer ... sein.

Das könnte morgens/abends/sein, weil ...

Auf dem Bild herrscht eine ... Atmosphäre.

Das Bild gefällt mir (nicht), weil ...

Das ist ein schönes/altes/lustiges ... Bild.

Das Bild wirkt (nicht besonders) überzeugend.

Das Bild spricht das Problem ... an.

Das Bild ist (nicht) wichtig, weil ...

Wenn ich das Bild anschau, dann denke ich sofort/zuerst/zuletzt an ...

Das Bild erinnert mich an ...

Das Bild kann man überall/nirgendwo/im Internet/in der Schule sehen.

Das Bild ist für Deutschland/Kroatien (nicht) spezifisch/ typisch.

Das ist typisch Alltag.

In meinem Land gibt es ähnliche/andere Bräuche.

Bei mir persönlich ist das ähnlich/ganz anders.

Es ist unvorstellbar, so ein Bild bei uns/in Kroatien zu machen/sehen.

Ich bin sicher, dass man so eine Situation in meinem Heimatland (nicht) finden kann, weil ...

Bei mir zu Hause/in Kroatien ist die Situation ganz ähnlich/völlig anders.

Ich könnte mir vorstellen, das genauso zu machen, weil...

Prilog 2



Prilog 3

1. Sieh die Bilder an. Entscheide: Wann schenkt man welche Glückwunschkarte?

1. Am 25. Dezember
2. Dein Freund schreibt einen Test in der Schule
3. Deine Mutter ist 50 Jahre alt
4. Deine Nachbarn fahren nach Italien
5. Deine Freundin ist krank
6. An Ostern



2. In welchen Situationen sagt man Folgendes:

Herzlichen Glückwunsch! _____

Alles Gute! _____

Toi toi toi! _____

Du schaffst das! _____

Ein glückliches neues Jahr! _____

3. Analysiere eine Glückwunschkarte. Die vorgegebenen Mittel helfen dabei.

Die Motivauswahl ... finde ich (un)passend.
ist (nicht) charakteristisch für diese Situation.

Das Design der Glückwunschkarte ist funktional/ einfach/ komplex/ schön.

Der Text auf der Glückwunschkarte ist motivierend/ wunderschön/ bewegend.

Mit dem Text
ist die Bedeutung der Glückwunschkarte (nicht) klar und deutlich/
(un)verständlich

Ohne des Textes

4. Wähle eine Situation aus und mach selber eine Glückskarte. Achte auf die Elemente auf, die deine Botschaft vermitteln sollen.

Prilog 4



1. Was soll durch die Werbung für dieses Produkt erreicht werden?

2. Wer soll mit dieser Werbung angesprochen werden?

3. Mit welchen Medien wird das Produkt beworben?

Zeitung Fernsehen Radio Person

Plakate Verkehrsmittel Zeitschrift

4. Verbinde die Wörter mit den entsprechenden Bedeutungen.

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. die Werbung | Produkt, das zu Werbezwecken an Kunden verteilt wird |
| 2. der Slogan | Markenzeichen |
| 3. die Manipulation | Text, der über ein Produkt informieren soll |
| 4. das Werbegeschenk | in eine bestimmte Richtung lenken |
| 5. der Werbetext | einprägsame Redewendung |
| 6. das Logo | Radio, Fernsehen, Internet, Zeitungen, Plakate |
| 7. die Zielgruppe | Reklame |
| 8. die Werbeträger | Gruppe von Personen, die gezielt auf etwas angesprochen werden soll |

5. Löse die Aufgaben und beantworte die Fragen.

Markiere das Logo des Produktes auf dem Bild.

Kreise das Zeichen ein, das auf Wien hinweist.

Hat dieses Produkt einen Slogan?

Bekommt man ein Werbegeschenk beim Kaufen dieses Produktes?

Kann dieser Werbung geglaubt werden? Begründe deine Antwort.

Womit werden die Kunden manipuliert?

Welche Funktion hat das Bild bei der Werbung des Produktes?

Womit wird das Interesse der Kunden für das Kaufen dieses Produktes geweckt?



6. Werbung machen.

Wähle ein Produkt aus oder denk dir ein Produkt aus. Denk dir eine Werbung, einen Slogan und ein passendes Logo dafür aus. Sag die wichtigsten Informationen über dein Produkt (Preis? Wo kann man es kaufen?) und begründe, warum man es haben muss, warum es besonders ist. Du kannst das Produkt selbst zeichnen oder digital darstellen.

Prilog 6

Ich würde das kaufen,

- weil die Werbung überzeugend wirkt.*
- weil mir das Produkt glaubwürdig scheint.*
- weil ich der Slogan des Produktes interessant finde.*
- weil ich es gern benutzen würde.*
- weil mir das Produkt gefällt.*
- weil das Bild des Produktes glaubhaft ist.*

Ich würde das nicht kaufen,

- weil die Werbung nicht besonders überzeugend wirkt.*
- weil das Produkt nicht besonders gut aussieht.*
- weil ich denke, es würde mir nicht schmecken/gut stehen.*
- weil ich es nicht benutzen würde.*
- weil mir das Produkt nicht gefällt.*
- weil mir das Bild des Produktes nicht glaubhaft scheint.*

Das finde ich auch.

Ich stimme (nicht) zu.

Das ist richtig/teilweise richtig/falsch.

Das stimmt sicher nicht.

Prilog 7

Darstellung des Motivs

Dieses Motiv habe ich für den Buchstaben_____ ausgewählt, weil...

es mir gefällt.

es für Deutschland spezifisch ist.

ich es für wichtig/schön/interessant/merkwürdig halte.

man es überall/nirgendwo/im Internet/in der Schule sehen kann.

es mich an diesen Buchstaben/ Deutschland erinnert.

alle dieses Motiv für diesen Buchstaben auswählen würden.

Meinung äußern

Ich würde (auch/nicht) dieses Motiv auswählen, weil...

es mir (nicht) gefällt.

es für Deutschland (nicht) spezifisch ist.

ich denke, dass es (doch/nicht) für diesen Buchstaben geeignet ist.

ich daran zuerst/zuletzt denken würde.

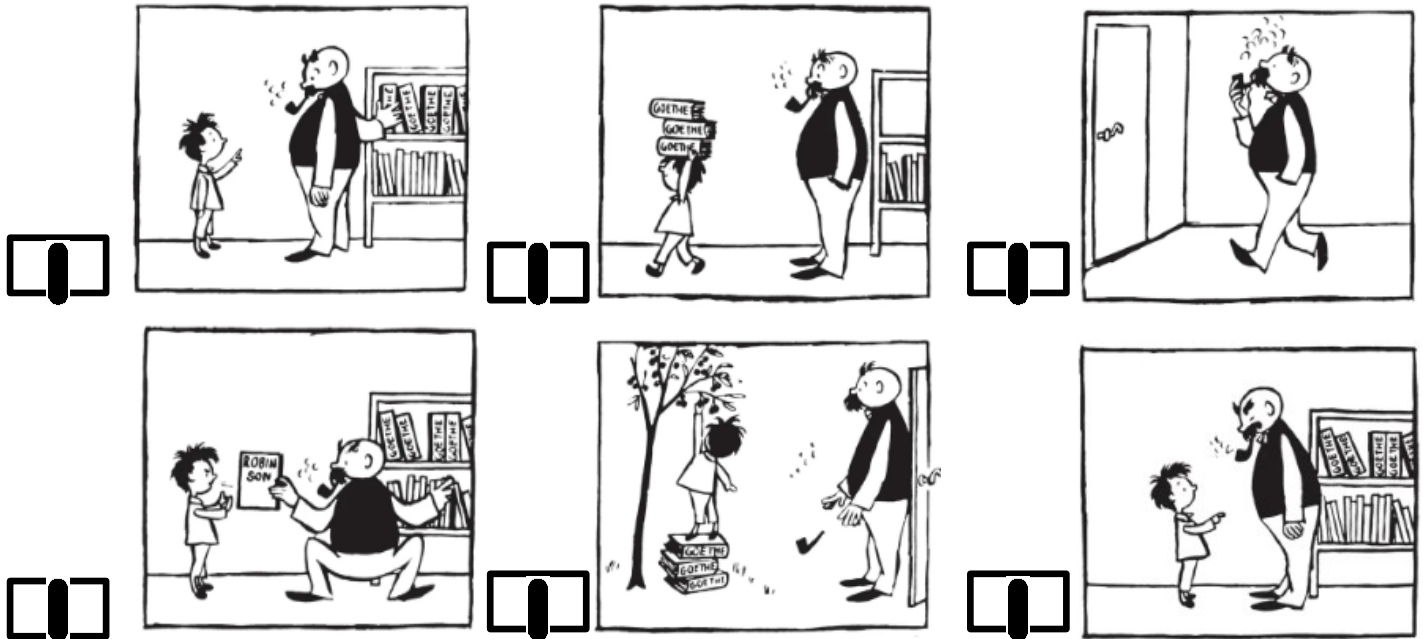
es mich (nicht) an diesen Buchstaben/ Deutschland erinnert.

niemand dieses Motiv für diesen Buchstaben auswählen würden.

Prilog 8

Bringe die Bilder in die richtige Reihenfolge und ordne den Bildern die entsprechenden Sätze zu.

- A) Ich muss unbedingt sehen, was der Junge mit diesen dicken Büchern macht.
- B) Nein, nein. Ich nehme lieber drei Bücher von Goethe.
- C) Hier, nehme Robinson Crusoe.
- D) Ich kann endlich Kirschen essen.
- E) Ich brauche ein paar Bücher.
- F) Danke, das reicht jetzt!



Prilog 9

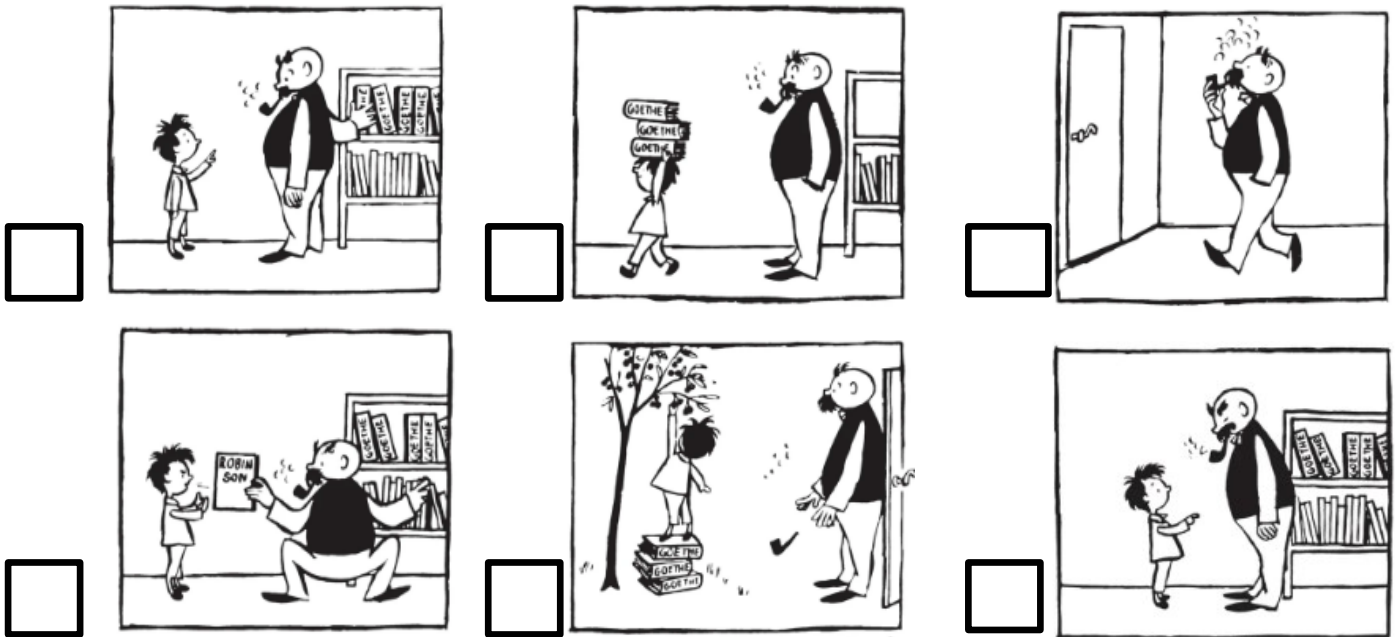


N. O. 18.

Hats off to Goethe!

Prilog 10

Bringe die Bilder in die richtige Reihenfolge und schreibe die dazugehörige Geschichte.



Prilog 11

Sieh die Bilder an und denk darüber nach, was passiert ist. Schreib deine eigene Geschichte dazu.



Prilog 12

GRUPPE 1



GRUPPE 2



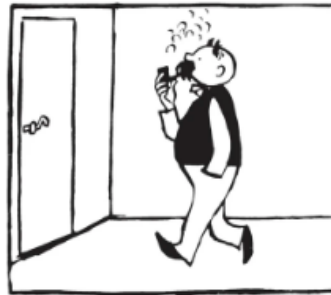
GRUPPE 3



GRUPPE 4



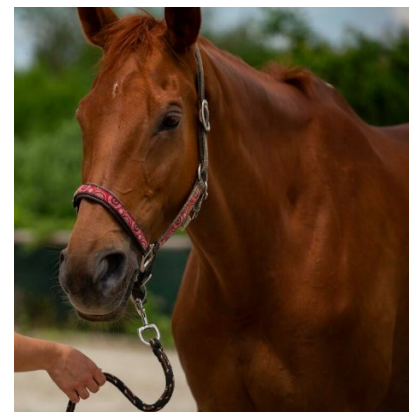
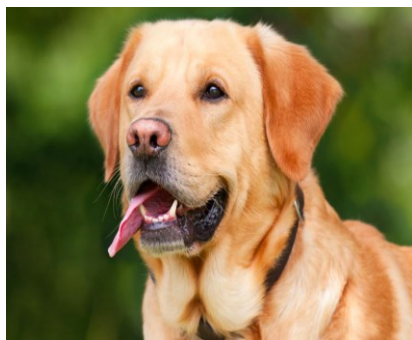
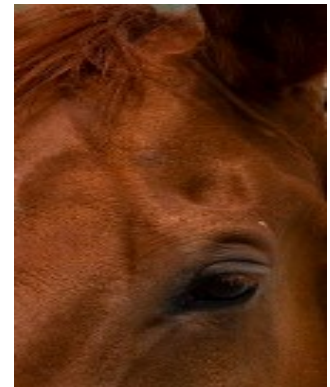
GRUPPE 5



GRUPPE 6



Prilog 13



Prilog 14

Wer macht was und wann? Bilde Sätze.

Anne Mo 20 

Am Montag um 20 Uhr sieht Anne fern.

Karl Sa 17 

Antje Di 19 

Peter Do 14 

Marco Fr 16 

Heidi Mi 13 

Prilog 15



1. Verbinde die Charakteristiken der Comics mit den entsprechenden Bedeutungen.

die Sprechblasen	<i>wahrnehmbare Erscheinungsweise der Dinge</i>
die Mimik	<i>ein Einzelbild in einer Sequenz</i>
die Gestik	<i>Ausdruck des Gesichts</i>
die Onomatopoesie	<i>vom Mund einer gezeichneten Figur ausgehende Äußerung</i>
das Panel	<i>sprachliche Nachahmung von Geräuschen</i>
die Farbe	<i>Ausdruck einer charakteristischen inneren Haltung</i>



2. Denk darüber nach, welche Funktion die oben genannten Elemente haben könnten? Warum sind sie in einem Comic so wichtig? Argumentiere deine Antworten.

3. Beantworte die Fragen.

1. Wie viele Panels gibt es in diesem Comic? _____
2. Wen will der Wolf essen? _____
3. Warum will der Wolf Rosis Onkel nicht essen? _____
4. Woran erkennt man, dass der Wolf Angst hat? _____
5. Warum ist die letzte Sprechblase grün gefärbt? _____

4. Was könnte danach passieren? Formuliere die Fortsetzung der Geschichte.





1. Kreise die Unterschrift des Autors ein.

2. Wie viele Figuren gibt es?



3. Welche Farben werden genutzt?



4. Beantworte die Fragen.

Wer ist der Autor der Karikatur?

Beschreibe, was du siehst.

Wo findet die Situation statt?

5. Ergänze den Text mit den vorgegebenen Wörtern.

Übertreibung

vorurteilsfrei

Mängel

Karikaturen

Aussage

Ein zentrales Merkmal von _____ ist die kritische Haltung gegenüber dem dargestellten Problem. Dadurch wird der Betrachter provoziert, seine Zustimmung oder Ablehnung zu äußern. Noch eines der Merkmale der Karikatur ist die _____. Das bringt den Betrachter meistens zum Lachen. Die _____ einer Karikatur konzentriert sich nur auf das Wesentliche. Oft sind Karikaturen eine bildliche Form der Satire oder Ironie. Dadurch werden Fehler und _____ der dargestellten Person aufgedeckt. Aber man muss sich dessen bewusst sein, dass viele Karikaturen ihren Sachverhalte nicht _____ darstellen.

6. Verbinde die Wörter mit den entsprechenden Erklärungen.

die Karikatur

geäußerte Meinung

die Aussage

übersteigerte Darstellung einer Tatsache

die Übertreibung

gerecht und aufgeklärt

der Mangel

die komisch überzeichnete Darstellung
von Menschen oder gesellschaftlichen Zuständen

vorurteilsfrei

Fehlen von etwas, was da sein sollte, was gebraucht
wird

7. Schau dir noch einmal die Karikatur an und denke nach.

Welches aktuelle Problem wird hier kritisiert?

Was weist darauf hin, dass der Patient Bier trinkt?

Versteht der Patient, dass er ein Problem hat? Argumentiere.

Begründe, ob du die Sichtweise des Karikaturisten teilst.

8. Schau dir nur den Text an. Macht den Text den gleichen Effekt ohne Bild? Begründe.

Bier? Gerne!!

9. Was könnten sie noch sagen?



Prilog 19



Prilog 20



1. Woran erkennst du, dass das Bild ein Schlafzimmer zeigt?

2. Nenne die Möbelstücke, die du auf dem Bild erkennst.

3. Kreise die Möbelstücke ein, die du in deinem Schlafzimmer hast.

4. Welche Möbelstücke hast du nicht in deinem Schlafzimmer?

5. Was würdest du noch gerne in deinem Schlafzimmer haben?

6. Wie würdest du das Schlafzimmer beschreiben?

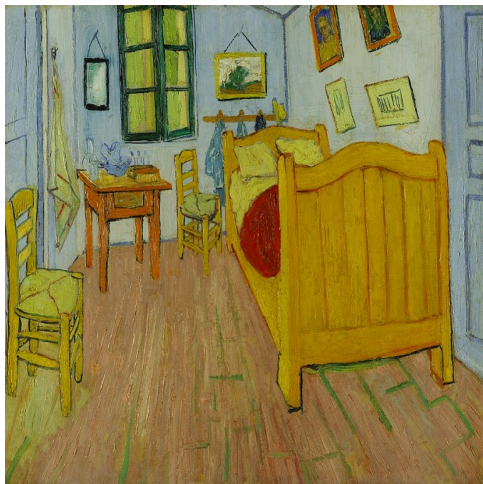
7. Unterstreiche die Wörter, die das Schlafzimmer beschreiben? Argumentiere.

einfache Möbel	Perspektive	helle Farben
dunkle Farben	Werke der Künstler	dreidimensional
zweidimensional	moderne Möbel	merkwürdige Perspektive

8. Hör den Text und schreibe die richtigen Antworten.

- a) Wer hat dieses Bild gemalt? _____
- b) Wann hat er dieses Bild gemalt? _____
- c) Zu welchem Stil gehört das Bild? _____
- d) Wie viele Versionen des Bildes gibt es? _____

9. Beschreibe und vergleiche die Schlafzimmer von Van Gogh und Tom. Benutze die vorgegebenen Adjektive.



groß	klein	bequem	unbequem	hässlich	wunderschön	modern
altmodisch	hell	dunkel	ordentlich	unordentlich	sauber	schmutzig

Van Goghs Schlafzimmer ist dunkler als Toms.
Van Goghs Schlafzimmer ist genauso groß wie Toms.

...

10. Mache eine Skizze von deinem Schlafzimmer. Beschreibe das Zimmer deinem Partner, er darf die Skizze nicht sehen. Der Partner zeichnet die Skizze. Dann beschreibt dein Partner sein Schlafzimmer und du zeichnest es.

z. B. Mein Zimmer ist groß. Rechts in der Ecke befindet sich das Bett und neben dem Bett steht der Schrank.

Prilog 21

Hörtext:

Der Titel des gezeigten Bildes lautet *Das Schlafzimmer in Arles*. Das Bild wurde von einem der bekanntesten niederländischen Maler und Postimpressionisten der Kunstgeschichte, Vincent van Gogh in 1888 gemalt. Das ist nur eine Version von drei ähnlichen Gemälden, die durch die Bilder an der Wand rechts, leicht voneinander zu unterscheiden sind. Das Bild zeigt Van Goghs Zimmer, das nicht rechteckig, sondern trapezförmig ist.

Prilog 22

FRAGEN	ANTWORTEN
Was sehe ich auf dem Bild?	
Woran erinnert mich das?	
Wie lautet die Botschaft des Bildes?	
Warum könnte das Bild wichtig sein?	

Prilog 23



Prilog 24

1. Zeichne die Grenze zwischen den Körpern der Figuren.

2. Zeichne das Element, mit dem der Körper des Mannes, bzw. der Frau auf dem Bild angedeutet ist.

MANN

FRAU



3. Kreise die Elemente ein, die du auf dem Bild erkennst.

goldene Farbe

dunkle Farben

geometrische Formen

abstrakte Formen

geschwungene Linien

Perspektive

Symmetrie

florale Formen

4. Verbinde. Danach höre den Text über das Bild und den Künstler und überprüfe deine Antworten.

die Goldene Phase

Gesamtheit der Formen, die für einen bestimmten Kunstgegenstand typisch sind

der Jugendstil

Form des Jugendstils in Österreich

die Ornamentik

Periode, in der der Künstler die goldenen Farben verwendete

die Sezession

um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstandene künstlerische Stilrichtung, die durch dekorativ geschwungene Linien und stilisierte pflanzliche oder abstrakte Ornamente gekennzeichnet ist

5. Hör den Text noch einmal und beantworte die Fragen.

Wie lautet der Titel des Bildes?

Wer hat das Bild gemalt?

Zu welcher Stilrichtung gehört das Bild?

Welche Elemente auf dem Bild weisen darauf hin?

Warum verwendete der Künstler die goldene Farbe?

6. Beschreibe das Bild. Die vorgegebenen Wörter helfen dir dabei.

*verliebt - traurig - fröhlich - romantisch - sich hassen - sich lieben - sich streiten - enttäuscht
- gemeinsam alt werden - sich aufeinander verlassen - wütend*

*Auf dem Bild herrscht eine _____ Atmosphäre.
Die beiden scheinen (nicht) _____ zu sein.
Man kann deutlich sehen, dass sie _____.*

Prilog 25

Hörtext:

Der Kuss ist eines der bedeutendsten Werke von Gustav Klimt und ebenso der Malerei des Jugendstils. Klimt malte das Bild 1908 und vollendete es 1909. Das Bild gehört in eine Phase von Klimts Schaffen, welche die Goldene Phase genannt wird, weil der Künstler in dieser Zeit oft goldene Farben benutzte. Diese ruft magische, religiöse Assoziationen hervor. Es herrscht die Vorstellung, dass das Paar Klimt selbst und seine Freundin Emilie Flöge verkörpert. In seinen Werken sind die schmückenden Linien, die floralen und geometrischen Formen zu bemerken.

Prilog 26

Prilog 27



Schau das Bild an und beantworte die Fragen.

Sie: Ich bin Model auf Instagram...

Er: Ich bin Soldat in Call of Duty.



1. Wie findest du das Bild?
2. Was hast du über das Mädchen und den Jungen erfahren?
3. Wie wirkt das Bild auf dich?
4. Warum ist das Bild lustig?
5. Welche Funktion hat der Text?
6. Wie nennt man dieses Bild?
7. Wo kann man es noch sehen?
8. Wer hat es gemacht?
9. Wie ist es entstanden?
10. Was braucht man alles, um es zu machen?

Denk dir ein eigenes Meme aus.



Prilog 30



Prilog 31



Prilog 32

	Meine Meinung	Lösung
<i>Was ist das?</i>		
<i>Woran erkenne ich es?</i>		
<i>Was ist das Thema der Stunde?</i>		

Prilog 33

Hörtext: Das Bild zeigt ein Dirndl. Der Begriff Dirndl bezeichnet ein Kleid mit engem, oft tief ausgeschnittenem Oberteil. Traditionell hat das Dirndl eine Tasche vorne oder an der Seite eingearbeitet. Dazu wird eine meistens weiße Bluse getragen. Es wird sowohl auf Jahrmärkten und Kirchweihfesten im ländlichen Raum als auch auf größeren Volksfesten, wie dem Münchner Oktoberfest vor allem in Süddeutschland und einigen Alpenregionen getragen. Das Tragen des Dirndls nimmt seit den 1990er Jahren sehr stark zu.

10. Popis literature

- Adami, Elisabetta (2015): Multimodality. U: García, O.; Flores, N. i Spotti, M. (2016): *Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford:Oxford University Press.
- Arnheim, Rudolf (1987): *Umetnost i vizuelno opažanje: Psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Atkins, Sarah J. (2001): *Constructing visual literacy teaching: An investigation of two primary school teachers' construction of visual literacy teaching*. Unpublished honours dissertation. University of Tasmania, Launceston, Australia.
- Ausburn, Lynna J. i Ausburn, Floyd B. (1978): Visual literacy: background, theory and practice, PLET. 15(4), S. 291-297.
- Avgerinou, Maria (2007): Towards A Visual Literacy Index. U: *Journal of Visual Literacy*. 27(1), S. 1-18.
- Avgerinou, Maria D. i Ericson, John (1997): A Review of the Concept of Visual Literacy. U: *British Journal of Educational Technology*. 28(4), S. 280-291.
- Avgerinou, Maria i Pettersson, Rune (2011): Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. U: *Journal of Visual Literacy*. 30(2), S. 1-19.
- Bachtsevanidis, Vasili (2012): Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. U: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 17(2), S. 113-128.
- Bada, Steve O. (2015): Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. U: *Journal of Research and Method in Education*. 5(6), S. 66-70.
- Bai, Hui (2020): The Exploration of Arnheim's Theory of Visual Perception in the Field of Art Appreciation and Review in Junior High School. U: *Learning & Education*. 9(2), S. 139-144.
- Bamford, Anne (2003): *The Visual Literacy White Paper*. Uxbridge, Engleska: Adobe Systems.
- Barton, David i Hamilton Mary (2000) Literacy practices. U: Barton, David; Hamilton, Mary i Ivanič, Roz, *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, S. 7-15.
- Brumberger, Eva (2011): Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. U: *Journal of visual Literacy*. 30., S. 19-47.
- Burmark, Lynell (2002): *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chen, Eva V. (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden - Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. U: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* (93), Universitätsverlag Göttingen.

- Clark, James M. i Paivio, Allan (1991). Dual Coding Theory and Education. U: *Educational Psychology Review*. 3(3), S. 149-210.
- Da Rocha, Karin (2016): Visual Literacy: Preconditions and Considerations for Implementing Digital Innovations in English as a Foreign Language in Student Teacher Training and in Class. U: *Reflecting Education*. 10(1), S. 89-105.
- Dallow, Peter (2008): The Visual Complex: Mapping Some Interdisciplinary Dimensions of Visual Literacy. U: Elkins, James: *Visual Literacy*. Routledge: Taylor and Francis Group. S.91-103.
- Damjanov, Jadranka (1991): *Vizualni jezik i likovna umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dascălu-Romițan, Ana-Maria (2015). Die Rolle der visuellen Medien im DaF-Unterricht. U: *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara Transactions on Modern Languages*. 14(1), S. 91-102.
- Debes, John (1969): The loom of visual literacy: an overview. U: *Audiovisual Instruction*. 14(8), S. 25-27.
- Duncum, Paul (2004): Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. U: *Studies in Art Education*. 45(3), S. 252-264.
- Elkins, James (2008): Introduction: The Concept of Visual Literacy, and Its Limitations. U: Elkins, James: *Visual Literacy*. Routledge: Taylor and Francis Group. S.1-9.
- Felten, Peter (2008): Visual Literacy, Change. U: *The Magazine of Higher Learning*. 40(6), S. 60-64.
- Fransecky, Roger B. i Debes, John L. (1972): *Visual Literacy: A Way to Learn - A Way to Teach*. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Geld, Renata i Stanojević, Mateusz-Milan (2018): *Strateško konstruiranje značenja riječi u slikom. Konceptualna motivacija u ovladavanju jezikom*. Zagreb: Srednja Europa.
- Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. U: Hecke, Carola i Surkamp, Carola, *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 26-54
- Häusler, Maja (2002): Od Komenskog do novih medija. Vizualna sredstva u nastavi stranih jezika. U: *Strani jezici*. 31(1-2), S. 21-34.
- Hecke, Carola (2010): *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz.*, Dissertation Zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen.

- Hecke, Carola i Surkamp, Carola (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. U: Hecke, Carola i Surkamp, Carola, *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-25.
- Hussain, Sajjad; Idris, Muhammad; Faiz, Nosheen; Ahmad, Nasir i Minaz, Maksal (2016): The Role of Multiple Literacies in developing Interdisciplinary Research. U: *Journal of biological and Environmental Sciences*. 6(2), S. 1-8.
- Jenks, Chris (2002): Središnja uloga oka u zapadnoj kulturi. U: Jenks, Chris, *Vizualna kultura*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk: Hrvatsko sociološko društvo. S. 11-46.
- Kang, Shumin (2004): Using visual organizer to enhance EFL instruction. U: *ELT Journal*. 58(1), S. 58-67.
- Koch, Thomas i Schwerd, Flavia (2007): *Visuelle Kompetenz lernen und lehren*. BÖKWE-Fachblatt des Berufsverbandes österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen. 4, S. 27-29.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2017): Bilder im Fremdsprachenunterricht: Fotografie. U: *Crossing Boundaries in Culture and Communication*. Roč. 8(2), S.111-127.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2019): *Visual Literacy* und neue Medien im DaF-Unterricht. U: *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*. 13, S. 139-156.
- Kubovy, Michael; Epstein, William i Gepshtein, Sergei (2012): Visual Perception: Theoretical and Methodological Foundations. U: Healy, Alice F.; Proctor, Robert W. i Weiner, Irwing B.: *Handbook of psychology: Experimental psychology*. New York: John Wiley & Sons. S. 85-119.
- Lewalter, Doris (1997): *Lernen mit Bildern und Animationen: Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- Maar, Christa (2006): Iconic Worlds – Bilderwelten nach dem iconic turn. U: Maar, Christa i Burda, Hubert (Hrsg.). *Iconic Worlds: Neue Bilderwelten und Wissensräume*. Köln: DuMont, S. 11-14.
- Mannan, Abdul (2005): *Modern Education: Audio-Visual Aids*. New Delhi: Anmol Publications.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019): *Odluka o donošenju kurikulumu za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj*. Narodne novine, 7/2019.
(https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html) pregledano: 2.3.2021.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019): *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni*

- predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Narodne novine, 7/2019. (https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html) pregledano: 2.3.2021.
- Mirzoeff, Nicholas (1999): *An introduction to Visual Culture*. London and New York: Routledge.
- Mitchell, William J.T. (1994): *Picture Theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, William J. T. (2007): There Are No Visual Media. U: *Journal of Visual Culture*. 4(2), S. 395-406.
- Mitchell, William J.T. (2008): Visual Literacy or Literary Visualcy. U: Elkins, James: *Visual Literacy*. Routledge: Taylor and Francis Group. S.11-29.
- Mizerska, Monika (2015). Visual Literacy. U: *The Book of Trends in Education 2.0*. Poljska: Young Digital Planet SA a Sanoma Company. S. 211-215.
- Moore, David M. i Dweyer, Francis M. (1994): *Visual literacy: a Spectrum of visual learning*. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.
- Morrison, Andrew (2010): Views from the Inside out. U: Morrison, Andrew: *Inside Multimodal Composition*. Cresskill N. J.: Hampton Press. S. 3-26.
- Okvir nacionalnog kurikulumu, 2017*.
(<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>) pregledano: 2.3.2021.
- Paić, Žarko (2009): Dekonstrukcija slike. Od mimezisa, reprezentacije do komunikacije. U: Paić, Žarko i Purgar, Krešimir, *Vizualna konstrukcija kulture*. Zagreb: Biblioteka TVRĐA.
- Paul, Peter V. (2006): New Literacies, Multiple Literacies, unlimited Literacies: What Now, What Next, Where to? A Response to Blue Listerine Parochialism and ASL Literacy. U: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 11(3), S. 382-387.
- Perkins, David N. (1994): *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Požgaj Hadži, Vesna i Pirih Svetina, Nataša (2001): Kulturna baština i učenje jezika kao stranog/drugog (na primjeru hrvatskog i slovenskog). U: Ivančević, Radovan i Turković, Vera, *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*. Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA).S.429-442.
- Rice, Danielle (1989): Museums and Visual Literacy. U: *The Journal of Aesthetic Education*. 23(4), S. 95-99.
- Rose, Gillian (2012): *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual*

- Materials*. London: SAGE.
- Sacara-Onita, Adina (2014): Die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts. U: *Annals of Faculty of Economics*. 1(2), S. 131-134.
- Serafin, Frank (2013): *An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press
- Schwerdtfeger, Inge-Christine (1989): *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Sherwin, Richard K. (2008): Visual Literacy in Action «Law in the Age of Images». U: Elkins, James: *Visual Literacy*. Routledge: Taylor and Francis Group. S. 179-194.
- Sklizmantaitė, Rasa (2006): Methoden des Fremdsprachenunterrichtes, *Santalka: Filologija. Edukologija*. 14(4), S. 83-86.
- Solso, Robert L. (1996): *Cognition and the Visual Arts*. London: The MIT Press.
- Stokes, Suzanne (2002): Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. U: *Electronic journal for the integration of technology in education*. 1(1), S. 10-19.
- Surkamp, Carola (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*. Deutschland: J. B. Metzler Verlag.
- Tanay, Emil Robert (2001): Vizualna kultura – likovni odgoj i obrazovanje – stanje i smjernice za 21. stoljeće. U: Ivančević, Radovan i Turković, Vera, *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*. Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA). S.285-296.
- Tomašević Dančević, Mirjana (2001): Djeca i okoliš: komunikacija likovnim/vizualnim i stranim jezikom. U: Ivančević, Radovan i Turković, Vera, *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*. Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA). S. 213-226.
- Tozzi, Arturo; Peters, James F. i Ramanna, Sheela (2016): *Gibson's Ecological Theory of Perception: Topology matters*.
- Turković, Vera (2001): Moć slike u obrazovanju. U: Ivančević, Radovan i Turković, Vera (prijevod Cvjetanka Božanić et.al.), *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*. Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA), S.63-76.
- Turković, Vera (2006): Komunikacija putem vizualne umjetnosti u međunarodnoj suradnji. U: *Socijalna ekologija*. 15(4), S. 325-227.
- Weidenmann, Bernd (1989): Das Bild im Sprachunterricht. Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel Wirtschaftskommunikation. U: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 15, S. 132–149.

11. Popis i izvori slikovnih priloga

Prilog 3: Čestitka, Viel Glück

<https://beck-bosshard.ch/produkt/viel-glueck-karte/> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 3: Čestitka, Alles Gute zum Geburtstag

https://www.butzon-bercker.de/de/140-57580122_Gluckwunschkarte-Zum-Geburtstag-viel-Gluck-und-alles-Gute.html (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 3: Čestitka, Gute Reise

<https://www.cityproducts.de/postkarte-gute-reise> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 3: Čestitka, Neues jahr

<https://www.pinterest.de/pin/488218415826345209/> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 3: Čestitka, Fohe Ostern

<https://www.alle-karten.de/glueckwunschkarten/karten-briefe-zu-ostern/briefpapier-zu-ostern/13907/tierische-ostergrusskarte-frohe-ostern-mit-haeschen-kueken-und-tulpen> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 3: Čestitka, Frohe Weihnachten

<https://www.mypostcard.com/designs/weihnachtskarten/gutsch-verlag-grusskarte-online-senden-weihnachtsgruesse-15327> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 3: Čestitka, Gute Besserung

<http://www.plappertasche.ch/pi.php/Mini-Kaertchen-Gute.html> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 4: *Manner* keksi

<https://www.manner.com/hr/wafers-more/napolitanke/manner-original-apolitanke-u-vrecici-400-g> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 9: Strip, Hats off to Goethe 14.4.

<https://www.nyrb.com/products/father-and-son?variant=30963519111> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 13: Pas

<https://www.jabuka.tv/18-vrsta-ponasanja-psa-evo-sto-time-zeli-reci-i-kako-se-osjeca/> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 13: Papiga

<https://www.rtl.de/themen/thema/papagei-t9145.html> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 13: Konj

<https://njuskica.eu/2020/09/21/kad-bi-konji-birali/> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 14: Smart TV

<https://pngimage.net/led-tv-icon-png-6/> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 14: Nogometna lopta

https://www.flaticon.com/free-icon/soccer-ball_53283 (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 14: Klavir

<https://icons8.com/icon/87021/grand-piano> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 14: Plesne papuče

https://www.freepik.com/free-icon/ballerina-shoes_860439.htm (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 14: Bicikl

<https://iconscout.com/icon/bicycle-1498113> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 14: Knjiga

<https://www.iconsdb.com/black-icons/book-icon.html> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 15: Strip, *Rosi Rot und Wolfi*

<https://i.pinimg.com/originals/b1/ec/ab/b1ecab44308b023b5f2b2c387679924f.jpg> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 17: Peter Butschkow, karikatura

https://www.peter-butschkow.de/bierdeckel/peter-butschkow-bierdeckel-bier-gerne-93-x-93-x-1-5-mm-quadratisch-mit-abgerundeten-ecken-4-4-farbig-beidseitig-bedruckt-rueckseite-ihr-motiv-ihre-werbung_15964_17695/ (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 19: Vincent van Gogh, *Spavaća soba u Arlesu*, 1889., ulje na platnu, 73 x 91 cm, Art Institute of Chicago, SAD

https://en.wikipedia.org/wiki/Bedroom_in_Arles#/media/File:Vincent_van_Gogh_-_De_slaapkamer_-_Google_Art_Project.jpg (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 20: Suvremena dječja soba

<https://www.palkovic.hr/wp-content/uploads/2015/08/palkovic-djecja-soba-Tea-DJS-1-prostor.jpg> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 23: Gustav Klimt, *Poljubac*, 1907.-1908., ulje na platnu, 180 x 180 cm, Galerija Belvedere, Beč

<https://www.gustav-klimt.com/The-Kiss.jsp> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 27: Meme

<https://debeste.de/111370/Sie-Ich-bin-Model-auf-Instagram-Er-Ich-bin-Soldat> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 30: Dirndl, detalj

<https://sh.wikipedia.org/wiki/Dirndl#/media/Datoteka:Dirndl.jpg> (preuzeto: 14.4.2021.)

Prilog 31: Dirndl

<https://sh.wikipedia.org/wiki/Dirndl#/media/Datoteka:Dirndl.jpg> (preuzeto: 14.4.2021.)

12. Summary

The necessity of developing visual literacy stems from the fact that we are constantly surrounded by a large amount of images in everyday life, which requires the ability to interpret them and use them meaningfully in communication. The topic of this thesis is the concept of visual literacy and its development in German language teaching. The aim of this paper is to point out the possibility of encouraging and developing visual literacy in German language teaching, given that images are an indispensable tool in German language teaching. In addition to using images to facilitate the learning of new words and grammar, the paper indicates how images should be viewed as a communicative medium that contains a number of information whose interpretation requires an analytical approach. Theoretical considerations of the concept of visual literacy are supported by the practical part of the paper, which provides concrete suggestions and examples of how to use different types of images in German language teaching to overcome common descriptive procedures and encourage students to critically approach the images, whereby visual literacy develops.

Key words: visual literacy, images, communication, German language teaching, analytical approach

Životopis

Rođena sam 1. 8. 1996. u Koprivnici. Od 2003. do 2010. pohađam Osnovnu školu „Antun Nemčić Gostovinski“ te sam 2011. proglašena najboljom učenicom škole. Gimnaziju „Fran Galović“ u Koprivnici pohađam od 2011. do 2014., a potom 2015. upisujem preddiplomski sveučilišni studij germanistike i povijesti umjetnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Zatim, 2019. upisujem diplomski studij nastavničkog smjera na oba studija. Tijekom školovanja sudjelujem na ekološkom kvizu, natjecanjima iz engleskog i njemačkog jezika, vjeronaučnoj olimpijadi, smotri simuliranih suđenja. Bila sam članica eko-povjerenstva u osnovnoj školi, članica osnovnoškolskog i gimnazijskog zbora te plesne skupine „Ola-la“. Pohađala sam ljetnu školu njemačkog jezika u „American International School“ u Salzburgu 2010. i 2011. te ljetnu školu njemačkog jezika u „Actilingua Schule“ u Beču 2012., a potom i 2013. ljetnu školu engleskog jezika u „Embassy Summer London“. Goethe Zertifikat C1 položila sam 2019., a aktivno se služim i engleskim jezikom. U slobodno vrijeme crtam. S radom „Ljepota je različitost“ sudjelujem 2014. na 6. Međunarodnom festivalu zastavica „C'est is d' Best“ u Zagrebu, a od 16. - 30. 6. 2021. predstavljam svoje radove u Knjižnici i čitaonici „Fran Galović“ Koprivnica u sklopu programa „Prostor za vas“.