

Lana Skender, doc. dr. sc.  
Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku  
lanaskndr@gmail.com

## VIZUALNA PISMENOST U OBRAZOVANJU: TEORIJSKI TEMELJI I KRITIČKI HORIZONTI IZ PERSPEKTIVE VIZUALNOG UMJETNIČKOG OBRAZOVANJA<sup>6</sup>

Izvorni znanstveni rad

UDK 37.013:7 | <https://doi.org/1059014/ZMER1753>

**Sažetak:** Ovaj rad istražuje koncept vizualne pismenosti u kontekstu suvremenog umjetničkog obrazovanja, s posebnim naglaskom na njezinu kritičku dimenziju. Kroz teorijsko, kvalitativno istraživanje provedeno metodom sadržajne analize relevantne literature, utvrđeno je da se vizualna pismenost u vizualnom umjetničkom obrazovanju razvija kroz četiri ključna aspekta: kognitivni, afektivni, kritički i produkcijski. Kognitivna dimenzija obuhvaća razumijevanje vizualnog jezika, semiotičku analizu i kontekstualizaciju slika, dok afektivna dimenzija naglašava izražavanje emocija i razvoj empatije kroz vizualni narativ. Kritički aspekt oslanja se na teorije Bergera, Mirzoeffa, Freirea i Girouxa te se odnosi na propitivanje moći, ideologije i stereotipa u vizualnoj kulturi. Produkcijski aspekt potiče stvaranje vlastitih vizualnih poruka, čime učenici postaju aktivni sudionici i kreatori značenja. Rezultati potvrđuju da vizualna pismenost nadilazi mehaničko čitanje slika te predstavlja važnu kompetenciju 21. stoljeća. Umjetničko obrazovanje ima ključnu ulogu jer spa-ja teoriju, praksu i refleksiju, osnažujući učenike za kritičku interpretaciju i odgovorno sudjelovanje u vizualno saturiranom društvu. Zaključuje se da je potrebno sustavno jačanje nastavničkih kompetencija i uključivanje kritičke vizualne pismenosti u obrazovne politike kako bi se potaknuo razvoj učenika kao kritičkih i osviještenih čitatelja vizualne kulture.

**Ključne riječi:** kritički aspekt, likovna umjetnost, umjetničko obrazovanje, vizualni jezik, vizualna pismenost

---

<sup>6</sup> Ovaj rad nastao je u okviru projekta ZusU – Znanost u službi umjetnosti: inovativni pristupi umjetničkom obrazovanju, financiranog od strane Europske unije – NextGenerationEU (šifra projekta: 581-UNIOS-07).

## **VISUAL LITERACY IN EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND CRITICAL HORIZONS OBSERVED FROM VISUAL ART EDUCATION POINT OF VIEW**

**Abstract:** This paper explores the concept of visual literacy in contemporary art education, with a particular focus on its critical dimension. Through a theoretical, qualitative study using content analysis of relevant literature, it was established that visual literacy in art pedagogy develops through four key aspects: cognitive, affective, critical and productive. The cognitive dimension includes understanding the visual language, semiotic analysis, and contextualization of images. In contrast, the affective dimension emphasizes the expression of emotions and the development of empathy through visual narratives. The critical aspect draws on the theories of authors such as Berger, Mirzoeff, Freire, and Giroux, focusing on questioning power, ideology, and stereotypes within visual culture. The productive aspect encourages the creation of original visual messages, empowering students to become active participants and meaning-makers. The results confirm that visual literacy goes beyond the technical reading of images and represents an essential transversal competence of the 21st century. Art pedagogy plays a crucial role by integrating theory, practice, and reflection, equipping students for critical interpretation and responsible engagement within an image-saturated society. The paper concludes that strengthening teachers' competencies and integrating critical visual literacy into educational policies are necessary to foster students' development as critical and conscious readers of visual culture.

**Keywords:** art education, critical aspect, visual art, visual language, visual literacy

## Uvod

U suvremenom društvu obilježenom sveprisutnošću slike i vizualnih komunikacija, vizualna pismenost postaje ključna kompetencija za razumijevanje, interpretaciju i kritičku analizu vizualnog okruženja. Osobito u području umjetničkog obrazovanja vizualna pismenost nadilazi razinu puke mehaničke sposobnosti čitanja slika jer uključuje razvijanje sposobnosti tumačenja, vrednovanja i kritičkog propitivanja vizualnih poruka koje oblikuju društvene narative, identitete i sustave moći.

U ovom radu se analizira koncept vizualne pismenosti u kontekstu umjetničkog obrazovanja, polazeći od interdisciplinarnih teorijskih temelja koji obuhvaćaju spoznaje iz psihologije percepcije, semiotike, vizualne kulture i kritičke pedagogije. Tako se, primjerice, psihološki pristupi, poput Arnheimovih teorija vizualne percepcije, upotpunjuju semiotičkim konceptima Rolanda Barthesa ili strukturama vizualne gramatike Kressa i van Leeuwena, dok se s druge strane kritička dimenzija vizualne pismenosti razvija kroz misli autora poput Johna Bergera, Nicholasa Mirzoeffa, Paula Freirea i Henryja Girouxa.

Poseban naglasak stavlja se na pristupe koje učenike potiču da čitanje slike ne shvate kao pasivno promatranje, nego kao aktivan proces interpretacije i dekonstrukcije vizualnih značenja. Takav pristup otvara prostor za razvoj kritičkog mišljenja, argumentacije i višestruke interpretacije kompetencija koje su ključne za sudjelovanje u vizualnoj i digitalnoj kulturi 21. stoljeća.

U hrvatskom obrazovnom sustavu vizualna pismenost razvija se gotovo isključivo kroz umjetničko područje nastave, koje je organizirano kao likovna kultura u osnovnoj školi, likovna umjetnost u gimnazijama te kroz stručne likovne predmete u srednjim umjetničkim i strukovnim školama. Time se uloga nastavnika potvrđuje kao iznimno važna za oblikovanje učenikove sposobnosti kritičkog čitanja slike, ali i za povezivanje vizualnih sadržaja s osobnim, društvenim i kulturnim kontekstima.

Rad je zasnovan na kvalitativno-interpretativnom teorijskom istraživanju koje ne uključuje empirijsku obradu podataka, već se temelji na analizi, komparaciji i sintezi relevantne znanstvene literature iz područja psihologije percepcije, semiotike, vizualne kulture i kritičke pedagogije. Cilj istraživanja je analizirati i kritički sagledati teorijske modele i pristupe koji oblikuju razumijevanje vizualne pismenosti u kontekstu umjetničkog obrazovanja, te ispitati na koje načine vizualna pismenost može doprinijeti razvoju kritičkog mišljenja, interpretativnih kompetencija i osnaživanju učenika za aktivno čitanje i tumačenje vizualnih poruka u suvremenom društvu.

### **Teorijski okviri vizualne pismenosti**

Život s novim tehnologijama, u kojem slika ima presudnu ulogu u prijenosu informacija, izložio je suvremenog učenika raznovrsnom i sveprisutnom spektru vizualnih sadržaja. Današnje društvo postalo je kulturološki ovisno o vizualnoj tehnologiji, što učenicima nameće potrebu za razvojem vještina vizualne pismenosti (Brown 52). Razumijevanje i tumačenje elektroničkih, ali i likovnih vizualnih oblika zahtijeva dublje poznavanje mehanizama prijenosa i konstruiranja značenja. Budući da nove vještine koje traži ovakav pristup nisu ostvarive isključivo tradicionalnim metodama poučavanja vizualne umjetnosti i nastavnici trebaju razvijati širi spektar kompetencija. Učenici bi, umjesto pukog opisivanja forme, trebali razvijati kritički odnos prema vizualnim sadržajima, dok bi im nastavnici trebali omogućiti poticajno okruženje za konstruiranje novih značenja i donošenje vlastitih interpretativnih odluka (Brown 52-53).

Razvoj vizualne tehnologije nije samo promijenio načine proizvodnje i reprodukcije slika, nego je duboko transformirao i društvene institucije obrazovanja. Slika više nije privilegija elitnih krugova, već je postala dostupna svima, čime je vizualni svijet demokratiziran, a vizualni mediji danas ne samo da odražavaju društvenu stvarnost nego je i aktivno oblikuju (Pauwels 79). Takav kontekst stvorio je generacije koje ne uče na isti način kao prijašnje. Već u dokumentu

A Declaration of the Independence of Cyberspace spominju se „urođenici“ i „imigranti“ digitalnog svijeta, čime se ukazuje na razliku između onih koji su odrasli uz digitalnu tehnologiju i onih koji su je usvojili kasnije (Barlow 1996). Ovu ideju razradio je Marc Prensky uvodeći pojmove „digitalni urođenici“ i „digitalni imigranti“, naglašavajući da su digitalni urođenici, mladi koji su odrasli uz digitalne medije, oblikovani specifičnim tehnološkim okruženjem i govore drugim jezikom od prethodnih generacija (2001). Slične stavove dijele i Diana i James Oblinger, koji su za ovu generaciju upotrijebili pojam „net generacija“, naglašavajući njihovu intuitivnu sposobnost korištenja internetskih tehnologija (Oblinger i Oblinger 2).

Brzi razvoj digitalne tehnologije i sveprisutnost slikovnih sučelja doveli su do razvoja novih vještina koje nadilaze tradicionalnu jezičnu pismenost. Nekoć gotovo isključivo vezana uz verbalni jezik, pojam pismenosti se u posljednja dva desetljeća proširio na različite oblike kompetencija, od vizualne i digitalne, do ekološke pismenosti. Sve se one povezuju unutar koncepta multimodalne pismenosti, koja obuhvaća sposobnost stvaranja i interpretacije značenja kroz različite semiotičke oblike, jezik, sliku, zvuk, dizajn prostora (Kress *Multimodality* 79).

Za razliku od tradicionalne pismenosti, koja se oslanjala gotovo isključivo na pisani i govorni jezik, multimodalna pismenost polazi od pretpostavke da značenje nastaje u interakciji više modaliteta (Kress *Multimodality* 79). Kress ističe kako su suvremeni komunikacijski konteksti, osobito digitalni mediji, inherentno multimodalni, što odgojno-obrazovni sustavi moraju prepoznati i na tome graditi nove pristupe poučavanju (79). Unutar ovog okvira vizualna pismenost zauzima središnje mjesto jer omogućuje razumijevanje i proizvodnju vizualnih poruka koje dominiraju medijskim i digitalnim prostorom. Serafini definira vizualnu pismenost kao sposobnost analize i interpretacije vizualnih elemenata, ali i stvaranja vlastitih vizualnih tekstova prilagođenih svrsi i kontekstu (12). S obzirom na to da su suvremeni tekstovi, od web stranica do društvenih mreža i multimedijских prezentacija, kombinacija jezika i slike, razvoj vizualne pismenosti postao je temelj funkcionalne multimodalne pismenosti. Kress

ističe da je u obrazovanju važno osvijestiti kako se značenja oblikuju kroz interakciju različitih modaliteta, pri čemu vizualni modalitet često ima dominantnu ulogu (79). Jewitt naglašava da multimodalna pismenost obuhvaća i kritičku dimenziju jer učenici trebaju razviti vještine kojima mogu prepoznati kako se značenje konstruira i prenosi te kako vizualno i verbalno zajedno utječu na percepciju i interpretaciju (244).

Potrebu redefiniranja pismenosti naglašava i Howard Gardner, koji ističe da nova digitalna i virtualna okolina zahtijeva osvrt na grafičku, lingvističku i promatračku pismenost kao ključne vještine budućnosti (6). U djelu *Art Education and Human Development* Gardner razvija ideju da vizualna pismenost nije samo tehnička vještina crtanja ili reprodukcije, već specifičan način mišljenja i razumijevanja svijeta, ravnopravan jezičnoj pismenosti (6). Suprotno uvriježenom mišljenju da se vizualna pismenost razvija spontano, Gardner smatra da ju je nužno sustavno razvijati i njegovati kroz obrazovanje. Umjetnički odgoj, prema njegovu shvaćanju, treba poticati učenike na stvaranje slika, ali i na njihovo interpretiranje, povezujući kreativnost s kritičkim promišljanjem.

Važan doprinos razumijevanju procesa percepcije dao je Rudolf Arnheim u djelu *Art and Visual Perception*, gdje tvrdi da je gledanje intelektualni proces jer percepcija nije mehaničko bilježenje podražaja, već aktivno strukturiranje i interpretacija viđenog (7). Vizualna pismenost prema Arnheimu podrazumijeva analitičko promatranje, uspoređivanje i povezivanje s prethodnim iskustvima, čime se potvrđuje da je vizualna komunikacija aktivna i kognitivno zahtjevna djelatnost.

Sličan doprinos dao je Elliot W. Eisner, koji je naglašavao da vizualna pismenost nije ograničena na tehničke vještine opažanja, već obuhvaća interpretaciju, kritičku prosudbu i izražavanje kroz vizualne medije. U djelu *The Arts and the Creation of Mind* ističe da proces učenja vizualnog jezika uključuje ovladavanje znakovima, simbolima i konvencijama, a time i sposobnost razumijevanja i stvaranja značenja (80). Posebnu važnost pridaje razvoju „osjetljivosti na kvalitetu“,

sposobnosti uočavanja i vrednovanja suptilnih razlika u obliku, boji i kompoziciji, što je ključno za razumijevanje vizualnih poruka (80).

U semiotičkom pristupu vizualnoj komunikaciji Roland Barthes u zbirci eseja *Image, Music, Text* donosi koncepte poput denotacije i konotacije, koji omogućuju višeslojno tumačenje slike. Prema Barthesu, slike nisu neutralne reprezentacije stvarnosti, već su ispunjene društvenim i ideološkim značenjima. Razlikovanje osnovnog, doslovnog značenja (denotacija) i kulturno-emocionalnog sloja (konotacija) pruža alat za kritičku analizu vizualnih tekstova, razotkrivajući skrivene vrijednosti, mitove i manipulacije (44-45). Ovaj pristup ključan je za razvoj kritičke vizualne pismenosti jer učenici-ma daje alate za razumijevanje kako vizualna komunikacija oblikuje stavove i mišljenja.

### **Vizualna pismenost u umjetničkom obrazovanju**

Interes za pojam vizualne pismenosti javlja se već sedamdesetih godina 20. stoljeća, kada je u Chicagu održana prva konferencija o vizualnoj pismenosti u organizaciji *International Visual Literacy Association* (IVLA). Tada su identificirane dvije glavne prepreke sustavnom istraživanju i razumijevanju pojma vizualne pismenosti: s jedne strane, nedostatak široko prihvaćene definicije, a s druge strane odsustvo kohezivne teorijske podloge koja bi povezala različite pristupe (Brill et al 2007). Iako je od tada prošlo više desetljeća, pitanja o tome što sve obuhvaća vizualna pismenost i dalje su predmet rasprava i istraživanja.

Literatura o vizualnoj pismenosti razvijala se iz različitih disciplina i teorijskih okvira, od pedagogije i umjetničkog obrazovanja do semiotike, pri čemu se svaki autor usredotočuje na specifičan aspekt ovog složenog fenomena. Sam pojam vizualne pismenosti prvi je put upotrijebio John Debes 1969. godine, definirajući ga kao skup vizualnih kompetencija koje svaka osoba može razviti, a koje su prirodno povezane s procesima učenja i komunikacije (27). Debesov pionirski rad postavio je temelje za daljnja istraživanja, naglašavajući da vizualna

pismenost nije tek vještina gledanja, već sustavan proces koji povezuje percepciju, interpretaciju i komunikaciju.

Lynna i Floyd Ausburn nadopunili su Debesovu ideju, ističući da se vizualna pismenost ne odnosi samo na promatračko razumijevanje slika, već uključuje i njihovo stvaranje. Oni definiraju vizualnu pismenost kao skup vještina koje omogućuju razumijevanje i aktivno korištenje vizualnih iskaza za komunikaciju i prijenos značenja (291). Ovaj pristup naglašava važnost dvosmjernog procesa: sposobnost čitanja vizualnih poruka jednako je važna kao i sposobnost njihova stvaranja.

John Hortin proširio je definiciju uključivanjem koncepta vizualnog razmišljanja i učenja. Prema njemu, vizualna pismenost obuhvaća sposobnost razumijevanja (čitanja) i korištenja (pisanja) slika, kao i razvijanje vizualnog načina mišljenja koji olakšava učenje putem slika (99). Ovaj pristup stavlja poseban naglasak na odgojno-obrazovni kontekst, u kojem slike nisu samo ilustracije, već aktivni alati u procesu učenja i razvoja kritičkog mišljenja.

Vizualna pismenost ima i važnu kulturološku dimenziju. Debes i Williams ističu da se ona može promatrati i kao namjerna upotreba kulturnih simbola i vizualnog jezika u kulturno prepoznatljivim obrascima, čime se ostvaruje komunikacija kroz geste, govor tijela, predmete, znakove i simbole (1978). Time se potvrđuje da vizualna pismenost nadilazi formalni okvir umjetničkog obrazovanja i duboko je povezana s načinima na koje pojedinci i zajednice izražavaju identitet, vrijednosti i značenja.

Jedno od značajnijih istraživanja vizualne pismenosti, koje je pridonijelo preciznijem definiranju pojma i njegovih sastavnica, proveli su američki teoretičari umjetničkog obrazovanja Judy Clark Baca i Robert Braden. Njihova *Delfi* studija iz 1990. godine uključila je 88 stručnjaka, odabranih prema doprinosu IVLA-i, sudjelovanju na kongresima i objavljivanju radova u relevantnim časopisima. Rezultat ovog istraživanja je nekoliko široko prihvaćenih izjava koje preciznije definiraju funkciju i ulogu vizualne pismenosti. Prema njima, vizualna pismenost obuhvaća upotrebu vizualnih iskaza u svrhu

komunikacije, razmišljanja, učenja, konstrukcije značenja, kreativne ekspresije i estetskog užitka (56). Studija je dodatno pojasnila da se pojam slike (*visuals*) u ovom kontekstu odnosi na sve što se može vidjeti ili mentalno zamisliti: od objekata stvorenih ljudskom rukom i prirodnih pojava, do događaja, akcija, ikona, slikovnih reprezentacija, simbola i mentalnih slika koje uključuju i neverbalne prikaze (66–67).

Anne Bamford ističe da se vizualna pismenost ne može ograničiti na jedan dio kurikuluma, jer je po svojoj prirodi interdisciplinarna i proizlazi iz različitih područja znanja: vizualne umjetnosti, povijesti umjetnosti, estetike, lingvistike, filozofije, psihologije, sociologije, kulturologije, medija, semiotike i obrazovne tehnologije (2015). U obrazovnom kontekstu vizualna pismenost obuhvaća sve vizualne modalitete komunikacije i uključuje sposobnost kritičkog mišljenja, interpretacije i stvaranja vizualnih poruka.

Robert Muffoletto dodatno naglašava da vizualne slike i prikazi nisu neutralni, oni su rezultat namjernih, ideološki oblikovanih odluka, zbog čega ih treba čitati i interpretirati kao konstruirano značenje (2). Time se ukazuje na važnost razvijanja kritičke vizualne pismenosti, koja učenicima omogućuje razumijevanje kako slike prenose vrijednosti, ideologije i kulturne norme.

Razvijanje vizualne pismenosti dugotrajan je i složen proces. Ono obuhvaća učenje svjesnog gledanja, razumijevanja različitih oblika vizualnih prikaza i njihovih primjena, od oglašavanja, ilustracije i umjetnosti do popularne kulture i medija. Osim toga, uključuje i sposobnost korištenja slika u širem kontekstu, kao alata za osobno i kulturno izražavanje te kao sredstva komunikacije u društvu oblikovanom slikom (Pauwels 80).

## **Vještine vizualne pismenosti**

Vizualna pismenost u kontekstu vizualnog umjetničkog obrazovanja ima posebno značenje jer se ne odnosi samo na interpretaciju već i

na produkciju vizualnih sadržaja. Likovna umjetnost i likovna kultura kao predmeti unutar odgojno-obrazovnog sustava omogućuju integraciju spoznajno-kreativnih procesa kojima se razvijaju vizualne, estetske i kritičke kompetencije.

Ključna razlika između opće vizualne pismenosti i one razvijane unutar vizualnog umjetničkog obrazovanja jest upravo u naglašenoj produkcijskoj dimenziji. Dok druge obrazovne discipline mogu koristiti slike kao ilustrativna sredstva, umjetničko obrazovanje ih koristi kao sredstva izražavanja, stvaranja i artikulacije ideja, čime omogućuje učenicima ne samo da čitaju, već i da pišu vlastitim vizualnim jezikom. Taj dvostruki proces, recepcije i produkcije, čini okosnicu razvoja vizualne pismenosti.

Barrett ističe kako je interpretacija umjetničkog djela duboko ukorijenjena u dijalogu, a ne u pronalaženju jedinstvenog, fiksnog značenja (4). Značenje umjetničkog djela se uvijek oblikuje kroz interakciju gledatelja s djelom, ali i kroz razgovor s drugima, čime se interpretacija uspostavlja kao dinamičan i otvoren proces (5). Takav pristup potiče razvoj vještina tumačenja, argumentacije i otvorenosti prema različitim perspektivama, što je temelj kritičke dimenzije vizualne pismenosti. Kritička analiza umjetnosti ne znači traženje jedinog ispravnog odgovora, nego razumijevanje višestrukih interpretacija koje mogu biti podjednako uvjerljive ako su dobro argumentirane i potkrijepljene elementima djela (62). Pritom se interpretacija vidi kao proces zajedničkog građenja znanja, gdje se osobna iskustva i kulturni konteksti uključuju u analizu. Barrett posebno naglašava važnost postavljanja pitanja, rasprave i dijeljenja mišljenja u učionici, što omogućuje učenicima da razvijaju ne samo estetsku osjetljivost, nego i sposobnost kritičkog promišljanja i argumentiranja (94-95). Na taj način Barrettov pristup doprinosi razumijevanju vizualne pismenosti kao aktivne, dijaloške i refleksivne prakse koja spaja analizu umjetničkih djela s razvojem demokratskih komunikacijskih vještina.

Freedman vizualnu pismenost dovodi u usku vezu s konceptom vizualne kulture i navodi tri nivoa interpretacije vizualnih sadržaja: niži nivo uključuje otkrivanje očitih značenja ili personaliziranje situacije;

viši nivo odnosi se na određivanje konteksta i višestrukih mogućih asocijacija, dok treći nivo podrazumijeva kritičku refleksiju, odnosno samosvjesnost i asocijativno znanje (88). Kritički pristup vizualnim materijalima omogućuje prepoznavanje hegemonijskih ideologija, koje prikazuju određene vrijednosti kao prirodne i neizbježne. Primjeri su slike oglašavanja i potrošačke kulture, kroz koje se prenose stavovi i društvene norme.

Doprinos razvoju vizualne pismenosti u suvremenom vizualnom umjetničkom obrazovanju značajan je i u istraživačkim pristupima poput *a/r/tografije*, koncepta koji razvija Rita L. Irwin sa suradnicima. *A/r/tografija* (*artist/researcher/teacher*) ističe trostruku ulogu učitelja kao umjetnika, istraživača i pedagoga, čime se potiče integracija umjetničke prakse, refleksije i teorijskog promišljanja u nastavnom procesu (Irwin i Springgay XIX). U tom pristupu znanje se ne prenosi linearno, nego se stvara kroz iskustvo, dijalog i umjetnički čin, čime se učenje vizualnog jezika usmjerava prema aktivnom sudjelovanju i istraživanju (Irwin 30). Ključna vrijednost *a/r/tografije* jest u tome što učenici nisu samo pasivni promatrači ili tehnički izvođači zadataka, već postaju istraživači vlastitih iskustava i identiteta kroz umjetničku praksu. Kroz vizualni jezik učenici artikuliraju osobna i društvena pitanja, povezujući individualnu ekspresiju s kolektivnom vizualnom kulturom (Irwin 29; Irwin i Springgay XXII). Ovaj pristup vizualnu pismenost premješta iz okvira tehničke vještine u prostor kritičkog i refleksivnog učenja, u kojem se umjetnost koristi kao alat za razumijevanje svijeta, zajednice i samoga sebe.

Sullivan dodatno afirmira umjetničku praksu kao oblik istraživanja utemeljen na stvaranju vizualnog znanja te ističe kako je umjetnička praksa legitiman istraživački proces koji omogućuje generiranje novog znanja kroz stvaranje, interpretaciju i refleksiju (3). U njegovoj viziji učenici nisu samo pasivni primatelji informacija, već aktivni istraživači koji kroz umjetničko stvaralaštvo razvijaju sposobnosti problematiziranja, interpretacije i konstrukcije značenja (82-83). Time se potvrđuje važnost vizualne pismenosti kao vještine koja omogućuje razumijevanje složenih značenja, ali i stvaranje novih narativa kroz vizualne medije. Ovakav pristup omogućuje razvoj

metakognitivnih vještina, učenici uče kako učiti, kako reflektirati o vlastitim postupcima i kako kroz vizualni jezik artikulirati i preispitivati ideje (97). Upravo je takva refleksivnost temelj kritičke vizualne pismenosti jer potiče učenike da prepoznaju, analiziraju i oblikuju vizualne poruke u širem društvenom i kulturnom kontekstu.

Uz navedene autore, važno je istaknuti da suvremena umjetničko obrazovanje uključuje i vizualnu kulturu kao sadržajnu i analitičku komponentu nastave. To znači da se učenici ne bave isključivo poviješću umjetnosti, već i svakodnevnim vizualnim okruženjem, od medijskih slika do digitalnih platformi. Wilhelm i Kellner zagovaraju pristup koji uključuje kritičko promišljanje popularne vizualne kulture, reklama, videoigara, televizije i društvenih mreža kao legitimnih izvora za analizu i produkciju vizualnih značenja. U svojim radovima naglašavaju da suvremeni medijski pejzaž oblikuje način na koji mladi ljudi percipiraju, tumače i proizvode slike te stoga škola mora odgovoriti na ovu promjenu proširujući tradicionalni repertoar likovne nastave (Wilhelm 17; Kellner 172).

Wilhelm ističe da učenici već posjeduju sofisticirane načine čitanja popularnih medijskih formi, poput reklama ili videoigara, ali rijetko imaju priliku kritički raspraviti kako ti vizualni tekstovi oblikuju njihove stavove i identitete (19-20). Upravo zato predlaže da se nastava usmjeri na strategije dekodiranja i ponovne proizvodnje vizualnih poruka, čime se učenici osposobljavaju za aktivno i odgovorno sudjelovanje u vizualnoj kulturi.

Slično tomu, Kellner u svojoj teoriji medijske pedagogije tvrdi da je kritička analiza popularne kulture ključna za razvoj kritičke vizualne pismenosti jer mladi moraju razumjeti kako mediji oblikuju diskurse moći, identiteta i ideologije (176). Prema njemu, učenici trebaju razviti sposobnost kritičkog čitanja slika s razumijevanjem njihovih skrivenih značenja i utjecaja (Kellner 179). Ovakvim pristupom proširuje se tradicionalni okvir likovne nastave, koji se često fokusira samo na umjetničke kanonske primjere, na svakodnevne vizualne fenomene kojima su učenici stalno izloženi. Time se potiče razvoj

kritičke vizualne svijesti i osposobljava učenike za aktivno oblikovanje i transformaciju vizualnog okoliša.

U hrvatskom kontekstu, predmet *Likovna kultura* u osnovnoj školi i predmet *Likovna umjetnost* u srednjim školama već uključuju elemente vizualne pismenosti, koji su sustavno uvedeni donošenjem novih kurikulnih dokumenata 2019. godine, nakon ranije primjene nastavnih programa. Inovativni kurikularni pristupi koji integriraju suvremene medije, društvenu angažiranost i međupredmetne teme mogu osnažiti likovnu nastavu kao prostor kritičke edukacije kroz umjetnost.

Messarís navodi četiri preduvjeta za razvijanje vizualne pismenosti: razumijevanje vizualnih medija (studenti prepoznaju posredovane slike kao iluzije stvarnosti); opće kognitivne posljedice vizualne pismenosti (učenici razumiju svijet u smislu socijalnih ponašanja pomoću perceptivnih vještina kao što su prostorna točnost i koordinacija ruka-oko); svijest o vizualnoj manipulaciji (studenti su svjesni da se vizualnim porukama može manipulirati) i estetsko uvažavanje (studenti istražuju estetski element ugrađen u stvaranje poruke), (1994).

Za vještine vizualne pismenosti Christopherson predlaže: tumačenje i razumijevanje značenja vizualnih poruka; komuniciranje primjenom osnovnih principa i koncepta vizualnog dizajna; stvaranje vizualne poruke pomoću računala i druge tehnologije te upotreba vizualnog razmišljanja za konceptualizaciju rješenja problema (173). Nije samo upotreba tehnologije ključna za poučavanje vizualne pismenosti, već treba raditi na vještinama vizualne analize jer su interpretacija, doživljavanje, stvaranje i rekonstruiranje slike procesi koji se nadopunjuju i potiču vještine kodiranja i dekodiranja slika (Brown 56). Vještina kritičke analize, tijekom koje učenik istražuje i preispituje sliku radi pronalaska mogućih rješenja, integrira pozadinske informacije i značenje kao argumente za opravdanje zaključka, što je korisnije od pukog opisivanja. U kritičkoj analizi sve pretpostavke su otvorene radi ispitivanja, aktivno se traže različita gledišta i istraživanje nije pristrano u korist određenog ishoda.

Brown izdvaja sljedeći popis vještina koje bi jamčile kompetenciju vizualne pismenosti: učenici trebaju vještine u razumijevanju odnosa između tehnoloških praksi i praksi stvaranja značenja; učenici trebaju naučiti vizualni jezik (uključujući tehnološki jezik); učenici bi trebali biti izloženi vizualnom dizajnu i razumjeti vizualne principe oblikovanja; učenici trebaju iskustva koja im omogućuju razumijevanje i tumačenje slike (uključujući kodiranje i dekodiranje); učenici bi trebali stvarati i manipulirati slikama; učenici trebaju konceptualizirati misli, znanje i značenje vizualno; učenici moraju vidjeti veze između estetike i vizualne komunikacije; učenici trebaju steći iskustva koristeći vizualnu percepciju; učenici trebaju iskustva u gledanju i kritičkom razmišljanju (57). Kao što se vidi iz Brownovih kompetencija, za razvijanje kritičkog stava prema slikama kojima smo okruženi moramo biti svjesni strukture i funkcije vizualnog jezika. Vizualni jezik i kompozicijska načela su ključni za proizvodnju učinkovitog vizualnog materijala, dok je analiza slike važna za doživljavanje i prosuđivanje te dekodiranje slike (opis elementa koji čine sliku, analiza načina na koji su uspostavljeni odnosi, interpretacija poruke, estetska aprecijacija) (Avgerinou i Ericson 286). Sveučilišna istraživačka skupina *Jacobs* iz Bremena predlaže razlikovanje četiri međusobno povezane, ali različite vrste kompetencija: perceptivna kompetencija, dekodiranje i interpretacijska kompetencija, proizvodna kompetencija i interkulturalna kompetencija. Svaka od ovih vrsta obuhvaća složene aspekte vizualne kompetencije koji se trebaju dalje istražiti i odrediti (Pauwels 80).

Uvođenje kulturološkog konteksta u problem vizualne pismenosti upućuje da je pismenost prešla s individualne kognitivne vještine na društvenu praksu, odnosno da je pismenost nešto što se radi u određenim društvenim kontekstima. Prema tome je razvijen trodimenzionalni model koji uključuje operativnu, kritičku i kulturnu pismenost (Beavis i Green 42-53). Operativna dimenzija uključuje sposobnost korištenja komunikacijskog sustava prepoznavanjem i dekodiranjem kodova i konvencija, a odnosi se na osnovne vještine i funkcionalnost pismenosti. Kulturna dimenzija uključuje sposobnost korištenja komunikacijskog sustava na način da zna primijeniti

određene konvencije primjerene kontekstu radi stvaranja značenja. Kritička dimenzija uključuje sklonost propitivanju ideoloških obrazaca u konvencijama i kulturnim oblicima te prepoznavanje obrazaca društvene strukture moći.

Iz navedene literature vidljivo je da se vizualna pismenost danas promatra kao interdisciplinarna vještina koja se ne može svrstati unutar jednog znanstvenog područja niti težiti isključivo vizualnim vještinama. Uključuje vizualnu percepciju, funkcionalno korištenje vizualnog jezika i simbola u komunikaciji, sposobnost čitanja vizualnih poruka ugrađenih u reprezentacije i medij te kritičko propitivanje konotativnih značenja i ideoloških obrazaca. Priznavanje važnosti društvenog konteksta u kojem se razvija i prakticira vizualna pismenost potaknulo je razmatranje vizualne pismenosti kao društvene prakse čime joj je otvoren put prema generičkim kompetencijama kurikuluma. Tome doprinosi i razvoj multimedijske didaktike koja se bavi ulogom medija u učenju i poučavanju oslanjajući se na konstruktivističku teoriju učenja.

### **Kritička komponenta vizualne pismenosti**

Kritička dimenzija vizualne pismenosti posebno je izražena u djelima autora koji se bave vizualnom kulturom i politikom reprezentacije. John Berger u svom utjecajnom djelu *Ways of Seeing* (1972) razotkriva ideološke slojeve slike, osobito one koji se odnose na prikazivanje žene u umjetnosti i popularnoj kulturi. Berger analizira kako su tradicionalne slike, posebice aktovi, konstruirane da zadovolje muški pogled (*the male gaze*) i reproduciraju rodne hijerarhije (47). On ističe da „muškarci djeluju, a žene se pojavljuju“, formulacija koja zorno pokazuje kako slike ne odražavaju stvarnost neutralno, već oblikuju i potvrđuju društvene odnose moći (47).

Njegov pristup ilustrira kako slike nisu samo estetski objekti, nego tekstovi koji se mogu čitati i kritički dekodirati, pri čemu gledatelj nije pasivan primatelj značenja, već aktivni interpretator. Berger naglašava da način na koji gledamo slike nije prirodan ni nepromjenjiv,

već oblikovan kulturnim kontekstom, obrazovanjem i ideologijom (8-9). Upravo ta svijest o konstruiranosti pogleda omogućuje integraciju kritičke pismenosti u nastavu likovne umjetnosti jer potiče učenike da preispituju što slike prikazuju, ali i kako i za koga to čine. Na taj način, Berger otvara prostor za razumijevanje vizualne pismenosti kao društveno i politički angažirane prakse koja osnažuje učenike da se odupru pasivnom konzumiranju slika i razviju sposobnost interpretacije, argumentacije i dekonstrukcije vizualnih poruka.

Sličnu liniju kritičke vizualne pismenosti slijedi Mirzoeff, čije djelo *An Introduction to Visual Culture* (1999) pruža temeljit pregled tzv. „vizualnog obrata“ (*visual turn*) u humanističkim znanostima i kulturnim studijima. Mirzoeff argumentira da suvremeno društvo karakterizira stalna proizvodnja i cirkulacija slika, pri čemu vizualne informacije postaju dominantan oblik komunikacije i oblikovanja znanja (1-2). Ključni doprinos Mirzoeffa leži u konceptu „kritičkog gledanja“, koje definira kao sposobnost ne samo da se slike konzumiraju, već da se promatraju aktivno, analizira njihov kontekst i propituje njihova ideološka podloga (5-6). On naglašava da vizualna kultura nije neutralna, već sudjeluje u konstrukciji društvenih identiteta, hijerarhija i moći (6). Poziva na obrazovanje koje ne koristi slike samo kao ilustracije ili dekorativne elemente, već ih aktivno stavlja u središte analize i kritičkog dijaloga. Učenici se osposobljavaju da dešifriraju slojeve značenja, povezuju vizualne tekstove s društvenim i političkim kontekstom te razvijaju sposobnost refleksije o vlastitoj ulozi kao gledatelja i proizvođača slika (7-8). Takav pristup potvrđuje važnost vizualne pismenosti kao društvene i kulturne kompetencije, koja prelazi granice tradicionalne likovne nastave i uključuje sve oblike vizualne svakodnevice, od umjetnosti, reklama i filmova do digitalnih platformi i medijskih slika.

Poveznicu između vizualne i kritičke pismenosti dodatno osnažuju koncepti Paula Freirea i Henryja Girouxa, koji u okviru kritičke pedagogije zagovaraju obrazovanje usmjereno na osnaživanje učenika za „čitanje svijeta“, a ne samo riječi. Freire u *Pedagogy of the Oppressed* ističe da je pismenost mnogo više od tehničke vještine dekodiranja teksta, ona je politički čin u kojem učenici stječu svijest o vlastitoj

stvarnosti i razvijaju sposobnost njenog transformiranja (87-88). Iako Freire primarno govori o verbalnoj pismenosti, njegovo razumijevanje obrazovanja kao prakse slobode (*praxis*) lako se prenosi i na vizualni kontekst, gdje slike postaju tekstovi koji se mogu čitati, interpretirati i problematizirati u svrhu društvene emancipacije.

Giroux ovaj okvir proširuje uključujući medijsku i vizualnu kulturu kao ključna područja suvremenog obrazovanja te naglašava kako su popularni mediji i vizualni prikazi mjesta na kojima se oblikuju društveni narativi, identiteti i odnosi moći (61). Kritička pedagogija mora uključivati sposobnost analize simboličke moći slika i popularne kulture, jer upravo kroz vizualne medije neoliberalna ideologija reproducira hegemonijske vrijednosti i normalizira nejednakosti (62-63). Ovakvo shvaćanje vizualne pismenosti povezuje interpretaciju i kritičku akciju: učenici ne samo da uče kako razumjeti slike, nego razvijaju i svijest o tome kako vizualni kodovi oblikuju njihovo mišljenje, želje i društvenu stvarnost.

U području vizualnog umjetničkog obrazovanja, koncept kritičke vizualne pismenosti konkretizira se kroz pedagoške prakse koje potiču učenike na višestruku interpretaciju umjetničkih i svakodnevnih vizualnih poruka. Barrett zagovara dijalošku i otvorenu interpretaciju umjetnosti, ističući da smisao umjetničkog djela nije unaprijed zadan, već nastaje u interakciji između djela, promatrača i konteksta (63-64). Razvija ideju da je kritičko promatranje umjetnosti proces koji uključuje postavljanje pitanja, argumentaciju i stalnu provjeru vlastitih pretpostavki, čime se potiče refleksivno mišljenje (65). Posebno naglašava važnost dijaloga u učionici, gdje učenici razmjenjuju različite perspektive i zajednički konstruiraju značenje umjetničkih djela (66-67).

Ovaj pristup proširuje tradicionalno shvaćanje nastave likovne umjetnosti, od jednostavne interpretacije vizualnih elemenata prema kritičkoj analizi društvenih, kulturnih i političkih slojeva značenja. Kroz takvu praksu učenici se osposobljavaju za kritičku vizualnu pismenost, razvijajući vještine promišljanja, argumentiranja i evaluacije

interpretacija, što je temelj za aktivno i odgovorno sudjelovanje u suvremenoj vizualnoj kulturi (69-70).

Rita Irwin, kroz svoj pionirski rad na konceptu a/r/tografije, promiče ulogu učitelja kao umjetnika, istraživača i pedagoga, čime se brišu tradicionalne granice između umjetničke prakse, istraživanja i poučavanja. U *A/r/tography as Pedagogy: A Rendered Account* Irwin objašnjava da a/r/tografija nije samo metoda istraživanja, već i način postojanja i stvaranja znanja kroz kontinuirani proces stvaranja, refleksije i dijeljenja (Irwin i Springgay 106). A/r/tografija naglašava participativni i kolaborativni rad, gdje učitelji i učenici zajednički istražuju vizualne medije, stvarajući i reinterpretirajući značenja u realnom kontekstu. Takav pristup razvija vizualnu pismenost ne samo kao tehničku vještinu, već kao kritički, refleksivni i kontekstualni proces, u kojem se vizualno znanje oblikuje kroz umjetnički čin, dijalog i interpretaciju (Irwin 31).

Ovaj model posebno naglašava važnost osobne i društvene angažiranosti u umjetničkom obrazovanju, potičući učenike da kroz vizualni jezik artikuliraju svoja iskustva, identitete i pitanja od zajedničkog značaja (Irwin et al 72-73). Kroz a/r/tografiju, vizualna pismenost postaje most između individualne ekspresije i kolektivne vizualne kulture, otvarajući prostor za društveno relevantno i transformativno učenje.

Sullivan snažno zagovara umjetnost kao metodologiju istraživanja i spoznavanja, čime nastava likovne umjetnosti postaje prostor za razvijanje vizualne, estetske i kritičke pismenosti istovremeno. Umjetničku praksu smatra valjanom istraživačkom metodom, jer omogućuje konstrukciju znanja koje proizlazi iz procesa stvaranja, refleksije i kontekstualizacije (95-96). Smatra ih spoznajama koje nadilaze verbalne ili pisane forme, jer omogućuju učeniku da koristi vizualne medije kao jezik za istraživanje, problematizaciju i reinterpretaciju stvarnosti. Ovaj pristup ističe kako se kroz umjetničko stvaranje učenici ne samo tehnički osposobljavaju, već razvijaju metakognitivne i kritičke vještine, neophodne za aktivnu vizualnu pismenost (102-103). Posebno naglašava važnost refleksivnog mišljenja

u umjetničkom obrazovanju: umjetnički rad postaje medij za postavljanje pitanja, otvaranje novih perspektiva i preispitivanje postojećih interpretacija, čime se umjetnost integrira u širi diskurs istraživanja i kritičke pedagogije (110-112). Ovakav pristup potiče učenike da kroz kreativnu praksu razvijaju vizualnu pismenost kao sposobnost stvaranja, tumačenja i kritičkog vrednovanja vizualnih informacija u suvremenom vizualnom okruženju.

## Istraživanje

### Metodologija

Ovo istraživanje temelji se na teorijsko-interpretativnom pristupu, s naglaskom na kritičku i analitičku obradu postojećih znanstvenih izvora. Primijenjena je kvalitativna analiza literature metodom sadržajne analize relevantnih znanstvenih radova, knjiga i teorijskih tekstova navedenih u popisu literature. Analiza obuhvaća usporedbu i sintezu ključnih doprinosa iz područja vizualne pismenosti, likovne pedagogije, kritičke pedagogije i teorije vizualne kulture, s ciljem identificiranja temeljnih pojmova, teorijskih okvira i obrazovnih pristupa koji oblikuju razumijevanje i primjenu vizualne pismenosti u suvremenom umjetničkom obrazovanju. Takav metodološki okvir omogućuje kritičko promišljanje i kontekstualizaciju odabranih teorija te stvaranje koherentnog pregleda koji povezuje teorijske modele s pedagoškom praksom i razvojem kompetencija učenika.

U skladu s navedenim, istraživanje je usmjereno na odgovaranje na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koji su teorijski modeli i pristupi oblikovali suvremeno razumijevanje vizualne pismenosti u kontekstu umjetničkog obrazovanja?
2. Na koji način vizualna pismenost može pridonijeti razvoju kritičkog mišljenja i interpretativnih kompetencija učenika u umjetničkom obrazovanju?

## Rezultati i rasprava

Sadržajna analiza relevantne literature potvrdila je da se pojam vizualne pismenosti u suvremenoj literaturi ne može svesti na jedinstvenu, usku definiciju. Naprotiv, on se pojavljuje kao višedimenzionalni konstrukt, čiji se aspekti u literaturi preklapaju i nadopunjuju, tvoreći složenu mrežu značenja. Na temelju analize djela autora navedenih u popisu literature moguće je razlikovati četiri ključne dimenzije vizualne pismenosti: kognitivnu, afektivnu, kritičku i produkcijsku (Slika 1).



1) Kognitivni aspekt vizualne pismenosti obuhvaća sposobnost razumijevanja vizualnog jezika, čitanja kompozicije, prepoznavanja značenja i konteksta. Arnheim tvrdi da je percepcija sama po sebi kognitivna aktivnost jer zahtijeva sintezu oblika, boja i prostora (13-15), dok Kress i van Leeuwen dodatno naglašavaju da vizualna komunikacija ima svoju gramatiku, skup pravila i struktura koje učenici mogu naučiti čitati i analizirati (1-5). Ova dimenzija izravno odgovara na istraživačko pitanje o teorijskim modelima jer pokazuje kako psihološki, semiotički i lingvistički pristupi čine osnovu razumijevanja vizualne pismenosti u obrazovanju.

2) Afektivni aspekt ističe važnost emocija i empatije u interpretaciji i produkciji vizualnih poruka. Eisner naglašava da je umjetnost snažan medij za izražavanje unutarnjih stanja i doživljaja (80-83), dok Irwin kroz a/r/tografiju potiče učitelje i učenike da u vizualnom jeziku istražuju osobna i društvena pitanja (29-31). Ova komponenta povezuje se s interpretativnim kompetencijama jer kroz emociju učenici stvaraju smisao i povezuju se s društvenim kontekstom slike.

3) Kritički aspekt vizualne pismenosti proizlazi iz kritičke teorije i pedagogije. Roland Barthes razlikuje denotaciju i konotaciju, pokazujući kako slike prenose ideološke kodove (32-36), a John Berger otkriva kako vizualne reprezentacije, osobito prikazi žena, odražavaju odnose moći (45-47). Mirzoeff upozorava da razvoj kritičkog gledanja omogućuje učenicima dekonstrukciju svakodnevnih vizualnih narativa (6-8) dok Freire naglašava važnost analize moći i simboličkih kodova u odgoju i obrazovanju (497-498). Time se potvrđuje da kritička vizualna pismenost izravno pridonosi razvoju kritičkog mišljenja, što je okosnica odgovora na drugo istraživačko pitanje.

4) Producerski aspekt odnosi se na stvaranje vlastitih vizualnih poruka i aktivno sudjelovanje u vizualnoj kulturi. Sullivan ističe umjetničku praksu kao metodologiju istraživanja, gdje učenici stvaranjem razvijaju metakognitivne i refleksivne sposobnosti (101-103). Barrett pokazuje kako se kroz dijalog o vlastitim i tuđim radovima učenici potiču na preispitivanje značenja i oblikovanje novih vizualnih izraza (7-9). Ovaj aspekt naglašava aktivnu ulogu učenika kao kreatora značenja, a ne samo potrošača gotovih slika.

Zaključno, multidimenzionalnost vizualne pismenosti potvrđuje njezinu kompleksnu ulogu u vizualnom umjetničkom obrazovanju. Kognitivni, afektivni, kritički i producerski aspekt zajedno čine temelj za razvijanje bitne kompetencije 21. stoljeća, koja učenike osposobljava za svjesno sudjelovanje u vizualnoj kulturi, njeno tumačenje i preoblikovanje. Likovna nastava, koja povezuje teoriju, praksu i refleksiju, postaje ključno mjesto za razvoj tih kompetencija. Upravo zato odgovor na istraživačka pitanja potvrđuje da vizualna pismenost, ukorijenjena u suvremenim teorijskim modelima, ima izniman

potencijal za razvoj kritičkog mišljenja i interpretativnih vještina učenika, čineći ih aktivnim i odgovornim sudionicima u vizualno saturiranom društvu.

## **Zaključak**

Analiza literature pokazuje da se interes za vizualnu pismenost javlja početkom sedamdesetih godina 20. stoljeća i da se istraživanja sustavno razvijaju sve do 2010. godine. U ranim fazama naglasak je bio na pokušajima definiranja samog pojma, razjašnjavanju osnovnih značajki i postavljanju teorijskih temelja. Kasnije se istraživački fokus proširio na razvoj specifičnih vještina povezanih s vizualnom pismošću te na uvođenje kritičke komponente koja naglašava važnost svjesnog čitanja, interpretiranja i stvaranja vizualnih poruka u širem društvenom i kulturološkom kontekstu.

Svi autori se slažu da vizualna pismenost daleko nadilazi razinu mehaničke sposobnosti čitanja slika. Ona se oblikuje kao kritički oblik kulturne i društvene pismenosti koji omogućuje pojedincima da razumiju, interpretiraju i preispituju vizualne poruke koje oblikuju stvarnost i odnose moći u suvremenom društvu.

U tom kontekstu vizualno umjetničko obrazovanje ima posebnu i nezamjenjivu ulogu jer povezuje teorijsko znanje, umjetničku praksu i refleksivno mišljenje, otvarajući prostor za razvoj sposobnosti interpretacije, argumentacije i dijaloga. Kroz takve prakse učenici stječu kompetencije koje su temelj kritičke vizualne pismenosti, ne samo kao vještine čitanja slika, već i kao alata za kritičko promišljanje vizualne kulture i njezinih društvenih učinaka.

Za ostvarenje ovih potencijala ključno je sustavno osnaživanje nastavnika kroz stručno usavršavanje i potporu, kao i ugradnja kritičke vizualne pismenosti u obrazovne politike i kurikulume. Time se nastava likovne umjetnosti afirmira kao važan prostor za razvoj aktivnih, osviještenih i vizualno kompetentnih građana, spremnih kritički čitati i interpretirati svijet koji oblikuju slike.

## Literatura

- Arnheim, Rudolf. *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press, 1954.
- Ausburn, Lynna J., and Floyd B. Ausburn. "Visual Literacy: Background, Theory and Practice". *Programmed Learning and Educational Technology*, vol. 15, no. 4, 1969, pp. 291–297.
- Avgerinou, Maria, and John David Ericson. "A Review of the Concept of Visual Literacy". *British Journal of Educational Technology*, vol. 28, no. 4, 1997, pp. 280–291.
- Baca, Judy Clark, and Roberts Braden. "The Delphi Study: A Proposed Method for Resolving Visual Literacy Uncertainties". *Perceptions of Visual Literacy*, Visual Literacy Association, 1989, pp. 99–106.
- Bamford, Anne. "The Visual Literacy White Paper." Adobe Systems Pty Ltd., 2003, [aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf](https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf). Accessed 23 Mar. 2025.
- Barlow, John Perry. "A Declaration of the Independence of Cyberspace". The Electronic Frontier Foundation, 1996, [eff.org/cyberspace-independence](https://eff.org/cyberspace-independence). Accessed 13 Feb. 2025.
- Barrett, Terry. *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. 2nd ed., McGraw-Hill, 2000.
- Barthes, Roland. *Image, Music, Text*. Hill and Wang, 1977.
- Beavis, Catherine, and Bill Green. "Literacy Education in the Age of New Media." *International Handbook for Research in Children's Literacy, Learning and Culture*, edited by Kathy Hall et al., John Wiley & Sons, 2013, pp. 42–53.
- Berger, John. *Ways of Seeing*. Penguin Books, 1972.
- Brill, Jennifer, Robert Maribe Branch, and Dohun Kim. "Visual Literacy Defined — The Resultsof a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy?". *Journal of Visual Literacy*, vol. 27, no. 1, 2007, pp. 47–60.
- Brown, Ian. "Global Trends in Art Education: New Technologies and the Paradigm Shift to Visual Literacy". *International Journal of Art Education*, vol. 2, no. 3, 2004, pp. 50–61.
- Christopherson, Jerry. "The Growing Need for Visual Literacy at the University". *Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy. Selected Readings*

- from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1996, pp. 169–174.
- Debes, John L. “The Loom of Visual Literacy—An Overview”. *Audiovisual Instruction*, 1969, pp. 25–27.
- Debes, John L., and Clarence M. Williams. *Visual Literacy, Language, and Learning*. Center for Visual Literacy, 1991.
- Eisner, Eliot W. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, 1970.
- Freedman, Kerry. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Teachers College Press, 2003.
- Gardner, Howard. *Art Education and Human Development*. The Getty Publications, 1990.
- Giroux, Henry A. “Public Pedagogy and the Politics of Neoliberalism: Making the Political More Pedagogical”. *Policy Futures in Education*, vol. 2, no. 4, 2004, pp. 59–75.
- Hortin, John. “Visual Literacy and Visual Thinking”. *Contributions to the Study of Visual Literacy*, International Visual Literacy Association, 1983, pp. 92–106.
- Irwin, Rita L., et al. “The Rhizomatic Relations of A/r/tography”. *Studies in Art Education*, vol. 48, no. 1, 2006, pp. 70–88.
- Irwin, Rita L. “A/r/tography: A Metonymic Métissage”. *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*, edited by R. L. Irwin and A. de Cosson, Pacific Educational Press, 2004.
- Jewitt, Carey. “Multimodality and Literacy in School Classrooms”. *Review of Research in Education*, vol. 32, no. 1, 2008, pp. 241–267.
- Kellner, Douglas. *Medijska kultura*. Clio, 2004.
- Kress, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. Routledge, 2003.
- Kress, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge, 2010.
- Kress, Gunther, and Theo van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, 2020.
- Messariss, Paul. *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality*. Westview, 1994.
- Mirzoeff, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*. Routledge, 1999.
- Muffoletto, Robert. “An Inquiry into the Nature of Uncle Joe’s Representation and Meaning”. *Reading Online*, vol. 4, no. 8, 2001.

- Oblinger, Diana, and James Oblinger. "Educating the Net Generation". *Educause*, 2005, [educause.edu/ir/library/pdf/pub7101a.pdf](https://educause.edu/ir/library/pdf/pub7101a.pdf). Accessed 1 Mar. 2025.
- Pauwels, Luc. "Visual Literacy and Visual Culture: Reflections on Developing More Varied and Explicit Visual Competencies." *The Open Communication Journal*, no. 2, 2008, pp. 79–85.
- Prensky, Marc. "Digital Natives, Digital Immigrants." 2001, [marcprensky.com/writing/Prensky-Digital Natives, Digital Immigrants-Part1.pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants-Part1.pdf). Accessed 21 Mar. 2025.
- Serafini, Frank. *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press, 2014.
- Springgay, Stephanie, et al., editors. *Being with A/r/tography*. Brill, 2008.
- Sullivan, Graham. *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts*. 2nd ed., SAGE Publications, 2010.
- Wilhelm, Jeffrey D. *Engaging Readers & Writers with Inquiry: Promoting Deep Understandings in Language Arts and the Content Areas with Guiding Questions*. Scholastic Teaching Resources, 2007.