

UČENIČKA EVALUACIJA NASTAVE LIKOVNE KULTURE

Milan Matijević¹, Miroslav Drljača² i Tomislav Topolovčan¹
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Republika Hrvatska¹
Gimnazija Prijedor, BiH²

Sažetak:

Škola treba stvarati uvjete za optimalno ostvarivanje mogućnosti svakog učenika. Svi su nastavni predmeti u školskom kurikulumu jednako važni za ostvarivanje i samopotvrđivanje potencijala svakog pojedinca jer, prema teoriji višestrukih inteligencija, svaki je pojedinac u nečemu dobar i ima predispozicije za uspjeh. Ovo je istraživanje posvećeno ispitivanju procjena svojih iskustava u nastavi likovne kulture. Uzorak predstavljaju učenici završnih razreda devetogodišnje obvezne osnovne škole i gimnazije u Bosni i Hercegovini (N = 255). Za prikupljanje podataka o procjeni nastave likovne kulture konstruiran je posebni instrument Skala procjene nastave likovne kulture u formi Osgoodova semantičkog diferencijala. Deskriptivna analiza pokazuje da generalno svi učenici pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture. Nema razlika u procjeni nastave likovne kulture obzirom na spol, vrstu škole i završni školski uspjeh učenika. Odnosno, bez obzira kojeg su učenici spola, idu li u osnovnu ili srednju školu (gimnaziju) te s kojim su školskim uspjehom završili prethodni razred, oni podjednako pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture. Ali postoji razlika u procjeni nastave likovne kulture s obzirom na razred, tj. učenici osmog razreda osnovne škole imaju nešto pozitivnije procjene nego učenici devetog razreda osnovne škole i drugog razreda gimnazije. U radu su prikazana i objašnjena teorijska polazišta, obilježja i implikacije dobivenih rezultata.

Ključne riječi: evaluacija nastave, gimnazija, likovna kultura, obvezna škola, semantički diferencijal

Uvod

U školi i među stručnjacima još se uvijek govori o podjeli školskih predmeta na glavne i sporedne, na jako važne i one koji to nisu, na predmete u kojima moramo ocjenjivati rezultate i one u kojima to nije neophodno. Imaju li takve podjele smisla? Koju logiku slijede oni čija razmišljanja dovode do takvih zaključaka? To su pitanja na koja znanosti o obrazovanju (obrazovne znanosti) trebaju nuditi jasne odgovore¹.

Škola, kao i sve druge institucije i pojedinci koji žele odgajati, moraju stvarati uvjete uz koje će svaka ljudska jedinka moći optimalno ostvariti i dokazati svoje mogućnosti (Bognar i Matijević, 2005). Današnje su škole, nažalost, još uvijek dizajnirane i dimenzionirane po mjeri imaginarnog prosječnog učenika kakav u stvarnosti ne postoji. Uz raznovrsne digitalne medije danas je mnogo lakše zadovoljiti razvojne potrebe i interese većine učenika što je prije samo dvadesetak godina bilo mnogo teže. No, imamo li učitelje koji su osposobljeni upravljati učenjem u uvjetima (n)ovog multimedijjskog okruženja?

Djeca, pripadnici net-generacija, uče i razmišljaju drukčije od svojih vršnjaka prije dvadesetak ili tridesetak godina. Učenici net-generacije obično istodobno rade više operacija, npr. pišu zadaću, slušaju glazbu i paralelno igraju neku digitalnu igru. Ta djeca vole učiti i raditi u timu, surađivati, istraživati, otkrivati, komunicirati, igrati se, a ne vole dugotrajno sjedenje, slušanje i gledanje te čitanje dužih tekstova. Gdje je u svemu tome mjesto umjetničkog odgo-

¹ Ovaj rad je dio programa istraživačkog projekta Nastava i škola za net generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi koji se realizira na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu (2014.-2017.), a koji financira Hrvatska zaklada za znanost.

ja, napose onog koji se odnosi na likovnu kulturu? Kako organizirati i nastavu likovne kulture pomoću novih medija (Wankel, 2011)?

Učenje traži stalne i raznovrsne aktivnosti subjekata koji uče. Previše sjedilačke nastave u kojima učenici moraju samo slušati i gledati što i kako rade nastavnici, ne može zadovoljiti razvojne potrebe pripadnika net generacije. Oni će radije često mijenjati sadržaje i prirodu aktivnosti negoli izvoditi bilo koju jednoličnu radnju. Dugotrajno slušanje i gledanje monotone su radnje, a dugotrajnije sudjelovanje u takvim situacijama dovodi do dosade i gubitka interesa i volje za boravkom na takvim mjestima. Rješenje je u organiziranju više metodičkih scenarija u kojima se od svih učenika različite dobi traži da istražuju, rade, izrađuju konkretne predmete, stvaraju, otkrivaju, eksperimentiraju, raspravljaju... Gdje je u svemu tome nastava likovne kulture? Koliko priroda i sadržaj toga predmeta zadovoljava potrebe i interese pripadnike net-generacija? To su pitanja kojim se bavi ovaj rad i provedeno istraživanje.

Prije gotovo stotinu godina poznati antropozof i waldorfski pedagog Rudolf Steiner tvrdio je da učenje pletenja i rad rukama u početnim razredima osnovne škole pomažu učenju matematike. Njegove tvrdnje dokazuju i najnovija istraživanja neuroznanstvenika koji upozoravaju na važnost motoričkih aktivnosti u ranom djetinjstvu za razvoj sinapsi u kori velikog mozga, a što je važno za sve vidove inteligencije (teorija višestrukih inteligencija) (Gardner, 2006) i sve aktivnosti u školi i životu (Herrmann, 2009). Motoričke aktivnosti i učenje rukama, prema mišljenju Steinera i neuroznanstvenika, posebno su važne prije polaska u školu, ali su također važne i tijekom cjelokupnog obveznog školovanja kako bi se omogućilo samoostvarivanje potencijala svakog pojedinca, bez obzira koje su vrste inteligencije njegove jače strane. Tu do izražaja dolazi nastava likovne kulture (i umjetničkog odgoja općenito).

Osim Rudolfa Steinera i drugi su reformski pedagozi naglašavali važnost umjetničkog i likovnog odgoja. Tako je iz povijesti pedagogije poznat pokret za umjetnički odgoj (Bognar i Matijević, 2005). Osim toga, već je i Jan Amos Komensky ukazivao na važnost crtanja u nastavi (Grgurić i Jakubin, 1996). U povijesnom pregledu razvitka metodike i nastave likovne kulture eksplicite je naglašena bitna uloga reformskih pedagoga. Tako Grgurić i Jakubin (1996) pišu da su Marija Montessori i Georg Kerschensteiner smatrali umjetnički odgoj i likovnu kulturu (crtanje, slikanje i dr.) bitnim segmentom dječjeg razvoja. I pedagozi i didaktičari prije pokreta reformske pedagogije, kao što su Pestalozzi, Rousseau i Schiller, također su prepoznali značaj likovnog odgoja (više kod: Grgurić i Jakubin, 1996, str. 15-20). Poznato je da je i John Dewey pisao o umjetnosti kao bitnom ljudskom iskustvu (Dewey, 1934/1980). Dapače, Dewey je važan za metodičko/didaktičke osnove nastave likovne kulture zbog nastave usmjerene na djelovanje (engl. *learning by doing*) ili ono što se naziva aktivnim učenjem (engl. *active learning*) (više kod: Addison i Burgess, 2000). Učenje usmjereno na djelovanje bitan je metodički element nastave likovne kulture.

Vidljivo je da rad rukama, stvaralaštvo, igra, istraživanje i eksperimentiranje te suradnja potpomažu holistički razvoj čovjeka (Herrmann, 2009). Upravo takve aktivnosti i nastavne scenarije zagovarali su reformski pedagozi. S druge strane, takvi nastavni scenariji i strategije učenja važna su obilježja (ali i posebnosti) nastave i metodike likovne kulture (npr. Addison i Burgess, 2000; Grgurić i Jakubin, 1996; Huzjak, 2008; Karlavaris, 1988, 1991; Prentice, 2002; Tanay, 1989). Stoga je opravdano smatrati likovni odgoj i njegove metodičke elemente bitnima za djetetov razvoj i učenje. Likovni odgoj i obrazovanje prate razvojne mogućnosti i potencijale djeteta koji su neposredno vidljivi u likovnim rezultatima učenja i stvaralaštvu (Anning i Ring, 2004; Grgurić i Jakubin, 1996; Willats, 2005)

POGLED U ODABRANA ISTRAŽIVANJA U PODRUČJU LIKOVNE KULTURE

Nije se teško složiti s mišljenjem da je mnogo teže istraživati i vrednovati proces i rezultat stvaranja u području umjetnosti te proces i rezultat učenja sadržaja i kompetencija u umjetničkom području negoli ishode rada i učenja u znanstvenom ili tehničkom području, odnosno u različitim neumjetničkim područjima. U umjetničkom području jednako su važni proces i rezultat, a ne samo rezultat. Jednako su zanimljive spoznaje i objašnjenja i procesa i rezultata. To pokazuju i mnoge znanstvene rasprave o psihologiji mišljenja i stvaranja u području umjetnosti (Arnheim, 2003 i 2008; Goethe, 2008; Trstenjak, 1978; Vigotsky, 1971).

Kod likovnih umjetnosti jednako je zahtjevno istraživanje i procesa i rezultata. Na to upozoravaju istraživači čije smo radove odabrali za ilustraciju, ali i stručnjaci koji propituju metodološke paradigme i epistemološko-metodološke dileme koje prate izbor i dizajn istraživanja u području društvenih i humanističkih znanosti te umjetnosti (vidi npr. Bognar, 2006 i 2012; Creswell, 2007; Hickman, 2008; McNiff, 1998). Većina citiranih autora napustila je raspravu o prednostima kvalitativnih ili kvantitativnih istraživanja i priklonila se raznim mogućnostima triangulacije rezultata dobivenih dobro osmišljenim i dizajniranim istraživačkim projektima u kojima se rezultati prikupljaju i obrađuju i kvalitativnim i kvantitativnim metodama (Podobnik, 2008).

Istraživače uvijek zanimaju mišljenja (procjene i samoprocjene) subjekata o aktivnostima u kojima dugotrajno sudjeluju (vidi: Gentry & Gable, 2001; Gentry, Galbe & Rizza, 2002). Tako je i kod istraživača koji se bave problemima likovnog odgoja i likovne kulture. Za ovaj rad izabrali smo nekoliko takvih istraživanja domaćih i stranih autora za ilustraciju teme kojom se ovdje bavimo te metodoloških pristupa za koje su se istraživači opredjeljivali.

Dobrota, Kušćević i Burazer (2010) istraživali su stavove učenika četvrtih razreda primarnog obrazovanja o nastavnom predmetu Likovna kultura te njihovo shvaćanje ocjenjivanja u nastavi Likovne kulture. Istraživanje je provedeno na uzorku od 300 učenika primarnog obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoji razlika u stavovima između učenika škola iz dviju županija te da učenici i učenice iznimno vole nastavu likovne kulture. Učenici smatraju Likovnu kulturu nastavnim predmetom osrednje važnosti u svom školovanju. Oni žele imati i brojčanu ocjenu te vidjeti opisno vrednovanje za svoje likovne radove. U velikom postotku u ovom nastavnom predmetu ocijenjeni su odličnom ocjenom. Učenici vole kada radove procjenjuju zajedno s učiteljicom.

Kušćević, Brajčić i Mišurac (2009) istražile su stavove učenika osmih razreda osnovne škole u odnosu na nastavni predmet Likovna kultura ($N = 303$). 45,5% ispitanika je nezadovoljno satnicom nastave Likovne kulture (jedan sat tjedno) i smatra da je treba povećati barem za jedan sat nastave tjedno. Sudjelovanje u likovnim aktivnostima voli ili jako voli više od polovine učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da 38% učenika smatra da su se u aktivnostima ovog nastavnog predmeta naučili koristiti likovnim tehnikama i materijalima. Više od polovine ispitanih učenika (njih 57, 8%) nema naviku posjećivanja muzeja i galerija ni likovnih izložaba, a 54,1% učenika smatra utjecaj nastave Likovne kulture na formiranje njihova osobnog likovnog ukusa osrednjim. Nije nađena statistički značajna razlika procjene vrijednosti nastavnog predmeta kod učenika osmih razreda s obzirom na spol i školski uspjeh.

Brajčić i Arnautović (2002) istraživali su mišljenja učenika osmih razreda osnovne škole o realizaciji i vrednovanju odgojno-obrazovnih ciljeva predmeta Likovna kultura ($N = 193$). Razlike su mjerene s obzirom na spol, dob i školski uspjeh. Rezultati pokazuju da su ispitanici u vrlo visokom stupnju (96%) izrazili spremnost da se uključe u unapređenje nastavnog procesa u predmetu Likovna kultura Također su pokazali visok interes prema likovnom području crtanje, zatim prema slikanju i modeliranju.

U nastavku istraživanja kojima ispituju spremnost učenika za sudjelovanje i mijenjanje programa nastave likovne kulture Brajčić i Antunović (2007) istraživali su vrednovanje u ovom nastavnom predmetu ($N = 432$) s obzirom na samoprocjene praktično stečenih znanja kod učenika završnih razreda osnovne škole. Ciljevi su toga istraživanja bili: poboljšanje motivacije učenika za predmet te inoviranje nastavnog programa i predmetne metodike. Istraživanje je pokazalo da učenici od likovnih aktivnosti preferiraju crtanje u odnosu na slikanje i modeliranje te da su motivirani i spremni sudjelovati u promjenama programa i traganju za primjerenijim metodama u nastavnom predmetu Likovna kultura.

Duh, Čagran i Huzjak (2012) istraživali su kvalitetu i kvantitetu učenja likovne aprecijacije. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da je u školi još uvijek veći naglasak na likovnom izražavanju, a manje pozornosti se posvećuje razvijanju likovne aprecijacije. U istraživanju se uspoređuje razvoj likovno-aprecijativnih sposobnosti učenika petih razreda osnovnih škola iz dvaju školskih sustava: slovenskog i hrvatskog. Razlika je među njima u tjednom broju sati likovnog odgoja/likovne kulture te načinu pripremanja učitelja koji taj predmet poučavaju. Autori zaključuju da učenici imaju malo prilika za učenje kako promatrati umjetničko djelo, odnosno kako ga razumjeti i u njemu uživati. Rezultati govore kako je razina aprecijativnih sposobnosti prilično podjednaka s obzirom na spol, a jače razvijene aprecijativne sposobnosti imaju djevojčice. Kvantiteta sati nastave likovnog odgoja pozitivno se odražava na razinu likovne percepcije, a kvalitetnije održana nastava likovne kulture bolje utječe na likovnu recepciju. Nisu nađene statistički značajnije razlike u razini aprecijativnih sposobnosti učenika s obzirom na države na koje se istraživanje odnosi.

Huzjak (2013) je istraživao utjecaj metode analitičkoga promatranja na dječji likovni izraz, neovisno o „unutarnjem modelu“, u djece različite dobi. **Autor** problematizira Luquetov koncept intelektualnoga i vizualnoga realizma te koncept unutarnjega modela. Ispitanici su predškolska i osnovnoškolska djeca ($N = 215$). Kako je za nas ovdje zanimljiva metoda prikupljanja podataka na uzorku učenika (jer se provjerava jedan novi instrument) čini se korisnim upozoriti i na ovaj rad. Naime, ovdje se kao tehnika istraživanja koristila analiza analiza sadržaja, a instrument za prikupljanje podataka likovni zadatak. Utvrđeno je kako je Luquetov unutarnji model vrlo fleksibilan te da su djeca i prije faze intelektualnoga realizma sposobna crtati prema predočenome motivu, ponekad bez gubitka ekspresivnosti likovnog izraza.

Didaktika nastave likovnog odgoja ima specifično područje bavljenja i specifične zadaće u odnosu na didaktike učenja i poučavanja u znanstvenom području. Dakako i istraživanja u ovom području moraju slijediti primjerene istraživačke paradigme i istraživačke nacрте. To potvrđuju i dalje prikazana istraživanja.

Bahia i Trindade (2012) pokušali su u jednom akcijskom istraživanju pokazati kako aktiviranje percepcije, slika i kreativnost može olakšati ovladavanje specifičnim vještinama u području likovnog odgoja. Studija je usmjerena na traženje odgovora na dva pitanja: (1) kako nastavnici mogu unaprijediti vizualno i kreativno izražavanje te (2) kojim se kriterijima treba koristiti za procjenu naučenih likovnih vještina? Na temelju pregleda literature o vizualnom jeziku kreiran je scenarij za dvije aktivnosti: jedan se odnosi na izradu i opisivanje slike, a drugi na ilustraciju koncepta. Ove su vježbe primijenjene na 13-godišnje učenike u jednoj ruralnoj školi u Portugalu ($N = 100$). Rezultati su ocijenjeni u smislu spretnosti, fleksibilnosti, originalnosti, usavršavanja, ekspresivnosti i primjerenosti zadatku. Rezultati pokazuju statistički značajne razlike u tim dimenzijama nakon završetka vježbanja, otkrivajući da je moguće koristiti se elementima vizualnog koda za poboljšanje kreativnog izražavanja ideja u području likovnog izražavanja.

Ulogu likovne kulture u nastavi primarnog obrazovanja proučavaju također Turckan i Yasar (2011). Oni smatraju da likovna kulture dolazi u fokus interesa istraživača u posljednjih nekoliko godina, uglavnom zbog programa nastave likovne umjetnosti u osnovnim školama, ali i nedovoljno sadržaja umjetničkoga obrazovanja za tumačenje današnjih vizualnih stimulanasa kojima su izloženi učenici. Istraživači su pokušali doznati kako se likovna kultura može

realizirati u nastavi u osnovnim školama, a da to bude primjereno današnjim generacijama učenika. Istraživanje je dizajnirano kao akcijsko istraživanje i provedeno je tijekom 10 sati nastave likovne umjetnosti u trećem razredu jedne osnovne škole. Podatci ovog istraživanja, koje je provedeno na sedam skupina učenika, prikupljeni su različitim metodama kao što su videonimke, polustrukturirani intervjui, analiza sadržaja dokumenata te istraživačkih i učeničkih dnevnika. Istraživanje je pokazalo da su učenici uspješno i rado sudjelovali u ponuđenim scenarijima; da su kritični u izražavanju vlastitih mišljenja na temelju svojega prethodnog znanja i stečenih iskustava u prikazanom akcijskom istraživanju te da su pronašli dosta zabave u likovnim aktivnostima. Rezultati istraživanja ukazuju na to da primijenjene likovne umjetnosti mogu poticati učenike na kritički odnos prema sadržajima i oblicima likovne umjetnosti u nastavnom kurikulumu. To može poslužiti kao snažan instrument za pomoć učenicima u tumačenju vizualnog svijeta koji ih okružuje te uputiti ih na učinkovitije izražavanje svojih ideja u vidu umjetničkih djela.

Zanimljiva je i ideja da se prouči povezanost procjena samodjelotvornosti u poučavanju matematike i engleskog jezika u odnosu na životna iskustva u različitim područjima umjetnosti. O jednom takvom istraživanju izvještavaju Garvis i Pendergast (2011). U samoprocjenama učiteljske samoefikasnosti uviđaju vezu s njihovim sposobnostima da podučavaju predmete koji su im povjereni. Učiteljeva samoefikasnost definirana se kao nastavnikovo vjerovanje u vlastite sposobnosti za obavljanje nastavnih zadaća. Ako nastavnici imaju jak osjećaj samoefikasnosti u poučavanju umjetničkog područja, oni će vjerojatno više uključiti umjetnost u nastavu. Umjetničko obrazovanje važan je element kurikuluma svake nastave. U 2010. godini provedeno je istraživanje kojim je obuhvaćen 21 ispitanik. Svaki ispitanik (učitelj) odgovorio je na jednu prilagođenu verziju skale samoefikasnosti u području smisla za poučavanje umjetnosti. Samopercepcija kompetencija prema pet područja umjetnosti (ples, drama, mediji, vizualne umjetnosti i glazbe) uspoređivane su u odnosu na percipirane kompetentnosti u matematici i engleskom jeziku. Rezultati ukazuju veliku povezanost podataka o tome jesu li ili nisu učitelji matematike i engleskog jezika imali iskustva s različitim područjima umjetnosti. Takva iskustva u pozitivnoj su povezanosti s percepcijom samoefikasnosti u poučavanju matematike i engleskog jezika (osobito drama, ples, mediji).

Prikazana istraživanja pokazuju da se istraživači u traženju odgovora za svoja znanstvena pitanja oslanjaju na različite nacрте istraživanja i različite metode prikupljanja podataka. Tako smo vidjeli da ima kvalitativnih, kvantitativnih i akcijskih istraživanja. Ispitivani učenici pokazali su da rado sudjeluju u nastavi likovne kulture. Nisu nađene statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na spol te područje (regija, država) na kojem škole djeluju. Također, prikazana istraživanja pokazuju opravdanost istraživanja povezanosti i utjecaja aktivnosti u nastavi likovne kulture s uspjehom učenika u drugim nastavnim područjima.

EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

METODA

Cilj istraživanja bio je uvidjeti kako učenici osnovne škole i gimnazije procjenjuju (pridaju značenje) nastavu likovne kulture. Uz ovaj općeniti cilj, istraživanjem se htjelo uvidjeti postoje li razlike procjene nastave likovne kulture s obzirom na spol, vrstu škole, razred i opći uspjeh učenika.

Prigodni uzorak za ovo istraživanje predstavljaju ($N = 255$) učenici završnih razreda obvezne devetogodišnje osnovne škole i gimnazije u BiH. U uzorku je bilo 132 (51,8%) učenika gimnazije i 123 (48,2%) učenika osnovne škole. S obzirom na razred bilo je 132 (51,8%) učenika drugog razreda gimnazije te 37 (14,5%) učenika osmog i 86 (33,7%) devetog razreda osnovne škole. U pogledu spola bilo je 95 (37,3%) učenika muškog spola i 160 (62,7%) učenika žen-

skog spola. U uzorku je bilo 95 (37,3%) učenika s odličnim završnim uspjehom, 95 (37,3%) s vrlo dobrim te 65 (25,6%) s dobrim.

Uz prikupljanje podataka o spolu, vrsti škole, razredu i završnom općem uspjehu prethodno završenog razreda (u anketnom upitniku), za prikupljanje podataka o procjeni nastave likovne kulture konstruiran je posebni instrument *Skala procjene nastave likovne kulture* u formi Osgoodovog semantičkog diferencijala. Nastava likovne kulture izrazito je subjektivna, individualna (individualizirana) i konotativna, kao i sama umjetnost. U nastavi likovne kulture razvoj sposobnosti, vještina, stavova i znanja u domeni je konstruktivističkih teorija učenja koje ukazuju da su znanja subjektivna, individualna, fluentna, promjenjiva i nestandardizirana, pa svaki učenik ima vlastite konstrukcije znanja. Stoga se smatra optimalnim podatke ove problematike prikupljati upravo semantičkim diferencijalom budući je to instrument kojim se želi dobiti konotativno značenje (procjene) (Miljković, 1995; Petz, 2005, str. 425-426). Instrument se sastojao od petnaest bipolarnih parova pridjeva. Svaki par pridjeva sastojao se od jednog pozitivnog i njemu odgovarajućeg jednog negativnog pridjeva. Na skali od sedam stupnjeva učenici su morali procijeniti kako doživljavaju nastavu likovne kulture, s time da je broj 1 označavao u potpunosti pozitivan pridjev, a 7 u potpunosti negativan pridjev, dok je 4 bio neutralan stupanj, iako je bilo parova pridjeva za koje su namjerno stavljeni pridjevi koje nije moguće odrediti ni pozitivnim ni negativnim (npr. *jednostavno – složeno; sporo – brzo; kruto – tekuće; linearno – nelinearno; oštro – tupo*) (Tablica 1). Semantički diferencijal je originalno konstruiran s tri dimenzije: aktivnost, vrednovanje i mogućnosti (Petz, 2005, str. 425-436). Tako je konstruiran i ovaj instrument. Svaka od ovih triju dimenzija sadržavale su po pet parova pridjeva. Dimenzija **Vrednovanje** sadržavala je parove: *linearno – nelinearno; bistro – mutno; površno – temeljito; prijatno – neprijatno i tužno – sretno*. Dimenzija **Aktivnost**: *dinamično – statično; kruto – tekuće; sporo – brzo; blizu – daleko te lijeno – marljivo*. Dimenzija **Mogućnosti** sadržavala je sljedeće parove: *oštro – tupo; toplo – hladno; složeno – jednostavno; jako – slabo i hrabro – plašljivo*. Prije daljnjih analiza, parovi *složeno – jednostavno; lijeno – marljivo* i *tužno – sretno* su rekodirani budući su s lijeve strane negativni pridjevi.

Tablica 1: Struktura parova pridjeva Skale procjene nastave likovne kulture

linearno	-	nelinearno
dinamično	-	statično
oštro	-	tupo
bistro	-	mutno
kruto	-	tekuće
sporo	-	brzo
toplo	-	hladno
blizu	-	daleko
površno	-	temeljito
složeno	-	jednostavno
jako	-	slabo
hrabro	-	plašljivo
prijatno	-	neprijatno
lijeno	-	marljivo
tužno	-	sretno

Za provjeru postojanja pretpostavljene faktorske strukture dimenzija aktivnosti, vrednovanja i mogućnosti provedena je eksploratorna faktorska analiza (PCA) sa zasićenjima većim od 0,4 i zadržavanjem faktora s korijenom većim od 1,0 i oblimin rotacijom. Podatci su bili pogodni za analizu (KMO = ,823; Bartlettov test sferičnosti $\chi^2 = 772,133$; $p = 000$). Dobivena su

četiri faktora (komponente) koji objašnjavaju zajedno 51,53% ukupne varijance. Budući nije dobivena pretpostavljena faktorska struktura i odgovarajući broj čestica (parova pridjeva) u svakom faktoru, primijenjena je kvazi konfirmatorna faktorska analiza sa zadana tri faktora. Tom je analizom dobiveno da ta tri faktora objašnjavaju 44,82% zajedničke varijance, ali nisu formirali zamišljenu originalnu strukturu. Dobivene faktore nije bilo moguće optimalno interpretirati, niti sadržajno nazvati (jer se radi o pridjevima koje je inače teško sumirati u konkretne faktore i dati im odgovarajuća imena). Stoga je kompozitno formiran jedan faktor koji je obuhvaćao svih petnaest parova pridjeva koji je imao pouzdanost $\alpha = ,58$. Deskriptivna obilježja svih parova pridjeva vidljiva su u Tablici 2.

Tablica 2: Deskriptivna obilježja Skale procjene nastave likovne kulture: cijeli uzorak

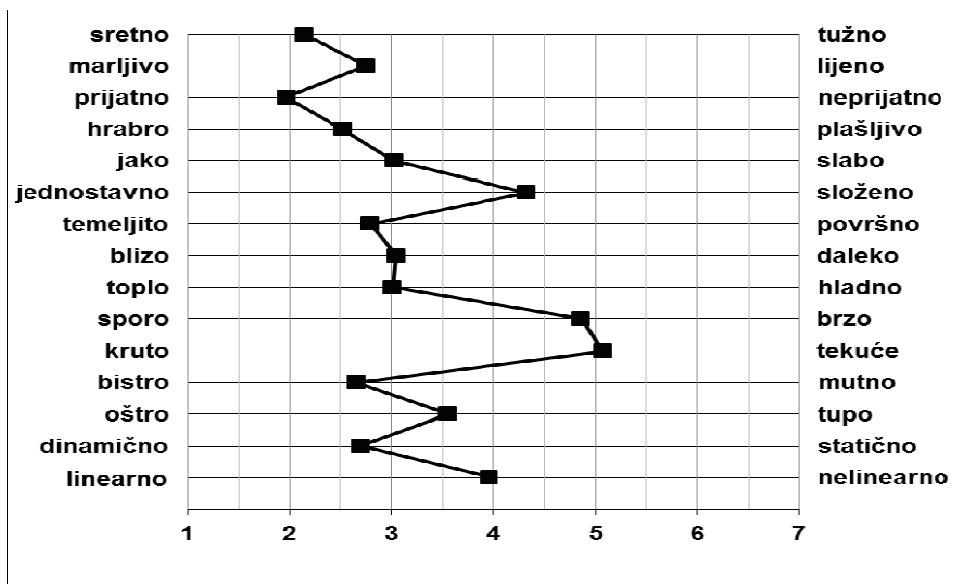
Pridjevi	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>D</i>	<i>Mdn</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
linearno - nelinearno	3,96	1,92	4	4,0	1	7
dinamično - statično	2,7	1,51	2	2,0	1	7
oštro - tupo	3,55	1,32	4	4,0	1	7
bistro - mutno	2,66	1,49	1	2,0	1	7
kruto - tekuće	5,07	1,56	6	5,0	1	7
sporo - brzo	4,85	1,51	5	5,0	1	7
toplo - hladno	3,01	1,53	3	3,0	1	7
blizo - daleko	3,05	1,58	3	3,0	1	7
temeljito - površno	2,8	1,58	2	2,0	1	7
složeno - jednostavno	4,32	1,72	4	4,0	1	7
jako - slabo	3,03	1,31	3	3,0	1	7
hrabro - plašljivo	2,53	1,39	1	2,0	1	7
prijatno - neprijatno	1,97	1,29	1	1,0	1	7
lijeno - marljivo	2,76	1,64	1	2,0	1	7
tužno - sretno	2,14	1,45	1	2,0	1	7

Podatci su prikupljeni u travnju i svibnju 2014./2015. školske godine metodom papir – olovka. Prikupljanje podataka je bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno. Učenici su mogli u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja upitnika.

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivna analiza pokazuje da svi učenici (cjelokupni uzorak) pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture. U Tablici 2 prikazana su sva deskriptivna obilježja pojedinih parova pridjeva. Svakako, valja upozoriti da je aritmetička sredina obrnuta. Niža aritmetička sredina u pravilu pokazuje pozitivnije pridjeve. Rezultati su pokazali da učenici posebno pozitivno procjenjuju i ukazuju da je nastava likovne kulture sretna, prijatna, hrabra, dinamična, bistra i marljiva. S druge strane, procjenjuju da je nastava brza i tekuća (Slika 1). Ovdje valja upozoriti na oprez prilikom interpretiranja ovih rezultata. Prije svega, pojedine pridjeve nije moguće okarakterizirati ni kao pozitivne ni kao negativne, čime se daje posebna važnost upravo deskriptivnim analizama pojedinačnih čestica (parova pridjeva) koje daju uvid u pozicioniranje nastave likovne kulture upravo prema konotativnom značenju. Općenito je moguće govoriti da učenici cijelog uzorka, bez obzira na razred, vrstu škole, spol i školski uspjeh, imaju pozitivne procjene nastave likovne kulture. Takvi rezultati, u određenoj mjeri, potvrđuje i rezultate i nekih prijašnjih istraživanja gdje je isto dobiveno da učenici imaju pozitivno mišljenje ili procjene nastave likovne kulture (Dobrota, Kušćević i Burazer, 2010; Turckan i Yasar, 2011).

Rezultat da učenici imaju pozitivna mišljenja ili procjene nastave likovne kulture moguće je tumačiti i na način da su učenici skloni nastavi likovne kulture upravo jer omogućuje rad rukama, suradnju, ugodnu atmosferu, fleksibilnost, neopterećenost ocjenjivanjem i naglasak na samovrednovanje postignuća učenika.

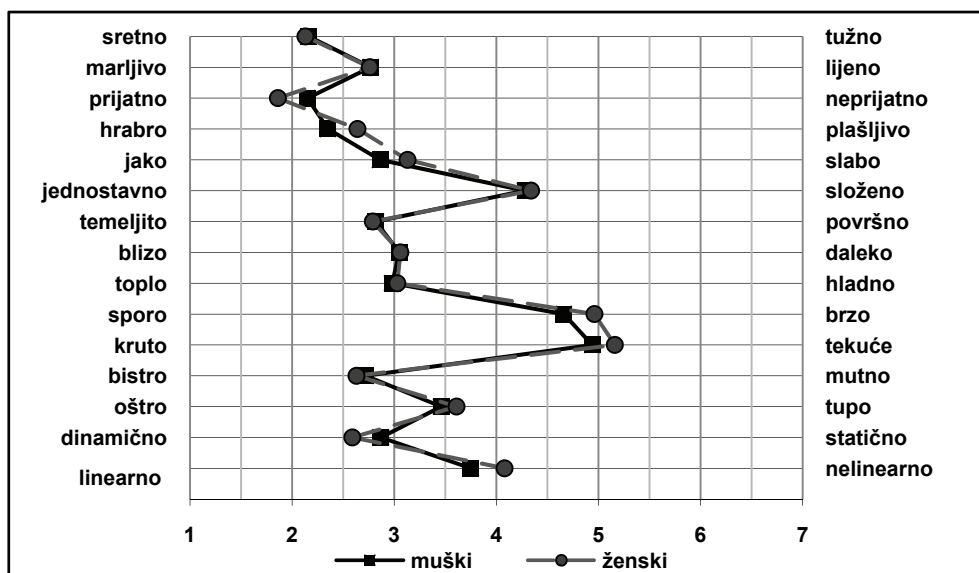


Slika 1: Srednje vrijednosti na cjelokupnom uzorku

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni (davanju značenja) nastave likovne kulture s obzirom na spol učenika. Bez obzira kojega su spola, učenici veoma pozitivno procjenjuju (daju značenje) nastavu likovne kulture (Tablica 3). Naknadna deskriptivna analiza svih čestica ukazuje da obje podskupine učenika nastavu likovne kulture smatraju izrazito sretnom, marljivom, prijatnom, hrabrom, dinamičnom, bistro, ali i brzo i tekućom (Slika 2). Ovakav rezultat da i ženski i muški učenici imaju podjednake procjene nastave likovne kulture u određenoj su mjeri sukladni i s rezultatima Kuščević, Brajčić i Mišurac, 2009) gdje isto nema spolnih razlika, ali su u određenom kontekstu u suprotnosti s rezultatima Duha, Čagrana i Huzjaka (2012) gdje je dobiveno da djevojčice imaju jače razvijene aprecijativne sposobnosti. Rezultate da nema spolnih razlika moguće je objasniti i općim trendom smanjivanja (kognitivnih) spolnih razlika kod učenika (npr. Zarevski, Matešić i Matešić, 2010).

Tablica 3: Razlika u procjenama nastave likovne kulture obzirom na spol učenika

spol	N	Mean Rank	Sum of Ranks	M	SD	Mdn	D	Z	U	p	ES _r
muški	95	122,03	11592,5	3,18	,56	3,06	2,87	-,998	7032,5	,319	,06
ženski	160	131,55	21047,5	3,24	,59	3,20	3				

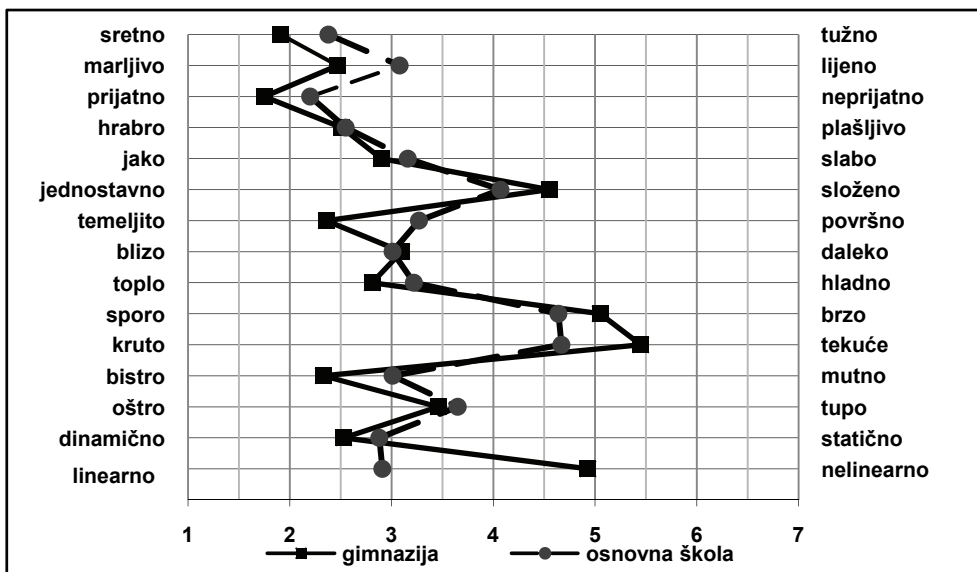


Slika 2: Razlike u procjenama nastave likovne kulture obzirom na spol učenika

Nadalje, pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni (davanju značenja) nastave likovne kulture s obzirom na školu koju učenici polaze. Drugim riječima, i učenici gimnazije i učenici završnih razreda osnovne škole podjednako pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture (Tablica 4). Prema deskriptivnim analizama pojedinačnih čestica, vidljivo je da obje podskupine učenika nastavu likovne kulture smatraju sretnom, marljivom, prijatnom, hrabrom, jakom, bistrom, dinamičnom, ali i brzom i tekućom. Vidljivo je i da ju učenici gimnazije smatraju nelinearnom, za razliku od učenika osnovne škole koji ju smatraju linearnom (Slika 3). Ovakav je rezultat moguće tumačiti time da učenici bez obzira u kojoj su školi imaju pozitivnu privrženost ovom nastavnom predmetu. Odnosno, da im je i nakon osnovne škole likovna kultura i dalje vrlo zanimljiva. Možemo smatrati da tome pridonose i didaktički aranžmani učenja u osnovnoj školi koji su usmjereni na igranje, istraživanje, djelovanje, surađivanje i dr.

Tablica 4: Razlika u procjenama nastave likovne kulture obzirom na školu učenika

spol	N	Mean Rank	Sum of Ranks	M	SD	Mdn	D	Z	U	p	ES _r
gimnazija	132	126,89	1674,5	3,20	,53	3,13	3	-,249	7971,	,803	
osnovna škola	123	129,19	15890,5	3,24	,63	3,13	2,87		5		

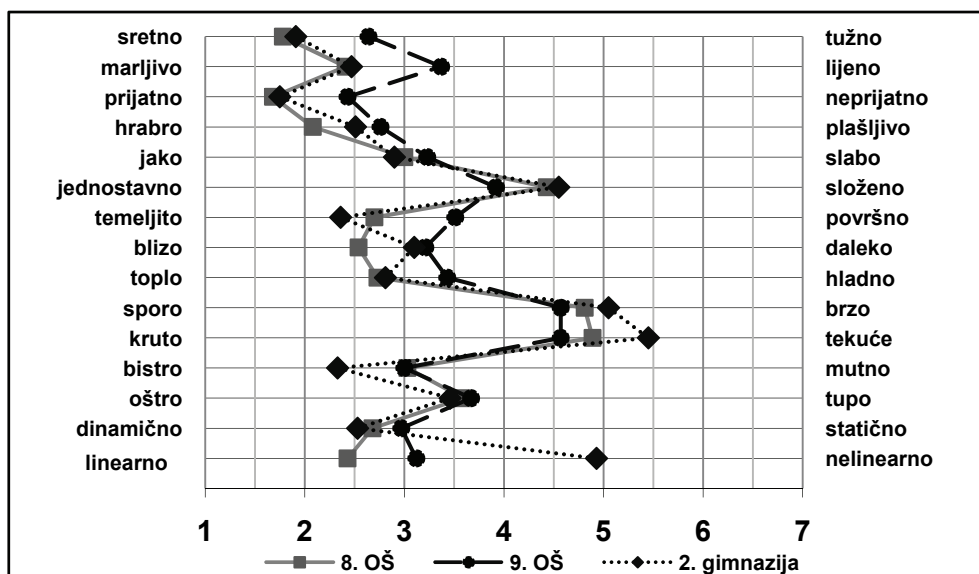


Slika 3: Razlike u procjenama nastave likovne kulture obzirom na vrstu škole

Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u procjeni (davanju značenja) nastave likovne kulture s obzirom na razred koji učenici polaze (Tablica 5). Naknadnim Mann-Whitney U testovima kao *post hoc* testovima pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između učenika osmog i devetog razreda osnovne škole ($U = 1012,5$; $Z = -3,194$; $p = ,001$; $r = ,28$), tj. učenici osmog razreda pozitivnije procjenjuju nastavu likovne kulture nego učenici devetog razreda. Postoji statistički značajna razlika između učenika drugog razreda gimnazije i osmog razreda osnovne škole ($U = 1820,0$; $Z = -2,367$; $p = ,018$; $r = ,07$). Ovo ukazuje da učenici osmog razreda osnovne škole pozitivnije procjenjuju nastavu likovne kulture nego učenici drugog razreda gimnazije. Na kraju pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika između učenika devetog razreda osnovne škole i drugog razreda gimnazije ($U = 49075,5$; $Z = -1,69$; $p = ,091$; $r = ,011$), tj. obje podskupine ispitanika jednako pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture. Deskriptivne analize svake pojedine čestice ukazuju da učenici svih podskupina nastavu likovne kulture smatraju izrazito prijatnom i hrabrom, te blizom, bistrom i dinamičnom, ali i brzom i tekućom. S druge strane, učenici osmog i devetog razreda osnovne škole nastavu likovne kulture smatraju linearnom, dok ju učenici drugog razreda gimnazije smatraju nelinearnom (slično kao i u rezultatima razlika obzirom na vrstu škole) (Slika 4). Rezultati općenito ukazuju da učenici drugog razreda gimnazije i osmog razreda osnovne škole imaju nešto, uvjetno rečeno, pozitivnije procjene nastave likovne kulture. Ovo je moguće opravdati što su učenici devetog razreda u tom razdoblju obrazovanja više usmjereni na upis neke srednje škole, što može preusmjeriti pažnju na neke druge sadržaje.

Tablica 5: Razlika u procjenama nastave likovne kulture obzirom na razred učenika

Razred	N	Mean Rank	M	SD	Mdn	D	df	χ^2	p
2.	132	126,89	3,2	,53	3,13	3	2	11,09	,004
8.	37	95,55	2,98	,49	3,0	3			
9.	86	143,66	3,35	,65	3,26	3,07			

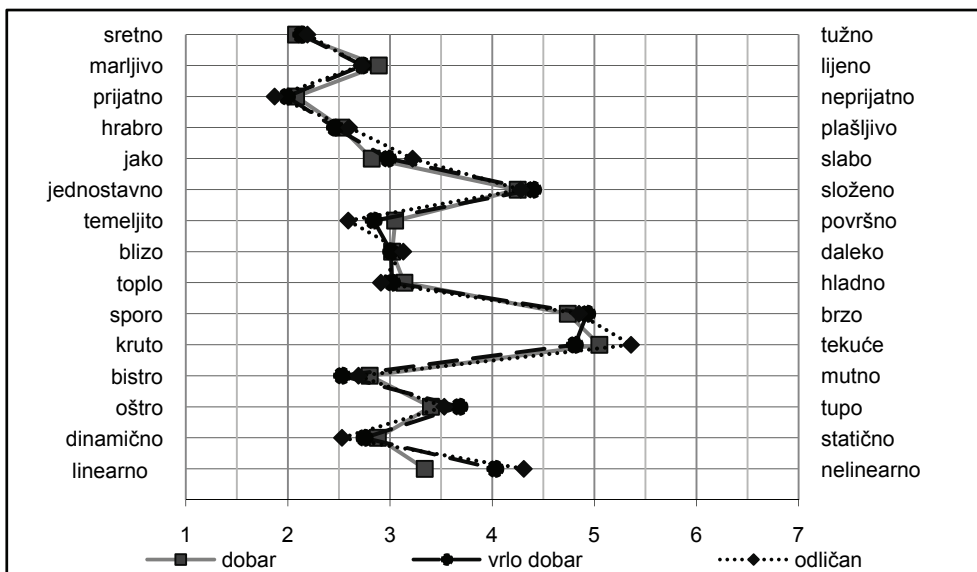


Slika 4: Razlike u procjenama nastave likovne kulture obzirom na razred učenika

Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni nastave likovne kulture s obzirom na završni školski uspjeh. Bez obzira kojim su školskim uspjehom učenici završili prethodni razred, oni jednako pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture (Tablica 6). Naknadnim deskriptivnim analizama vidljivo je da učenici svih podskupina nastavu likovne kulture procjenjuju izrazito sretnom, prijatnom, hrabrom, jakom, bistrom, dinamičnom, ali i brzo i tekućom (Slika 5). Ovaj rezultat da nema razlika s obzirom na završni školski uspjeh, moguće je smatrati upravo potvrdom stoga što se u nastavi likovne kulture ne pridaje važnost samoj brojčanoj ocjeni, već opisivanju rezultata i procesa učenja s obzirom na likovni problem te samovrednovanju učenika. Možemo kazati da učenicima brojčana ocjena (i završni uspjeh) nije determinanta koja pokazuje razinu postignuća i sposobnosti u nastavi likovne kulture.

Tablica 6: Razlika u procjenama nastave likovne kulture obzirom na završni opći uspjeh učenika

Završni opći uspjeh	N	Mean Rank	M	SD	Mdn	D	df	χ^2	p
dobar	64	125,38	3,2	,63	3,06	2,87	2	2,020	,364
vrlo dobar	95	121,65	3,21	,65	3,06	3,13			
odličan	95	136,33	3,25	,46	3,26	3,33			



Slika 5. Razlike u procjenama nastave likovne kulture obzirom na završni školski uspjeh učenika

Svakako valja naglasiti da usporedbe ovih rezultata s prijašnjim rezultatima empirijskih istraživanja valja oprezno tumačiti, budući je u ovom istraživanju korišten znatno drugačiji, i do sada nekorišteni, instrument prikupljanja podataka. Shodno tome, teško je ove rezultate i uspoređivati s drugim rezultatima. Moguće ih je, u određenoj mjeri, smatrati tek sukladnima nekim prijašnjim rezultatima.

ZAKLJUČCI

Rezultati empirijskog istraživanja pokazuju da ne postoji razlika u procjeni nastave likovne kulture s obzirom na spol učenika. Naime, bez obzira kojeg su učenici spola, oni veoma pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture. Ne postoji razlika u procjeni nastave likovne kulture s obzirom na školu koju učenici polaze. Učenici gimnazije i učenici završnih razreda osnovne škole podjednako pozitivno procjenjuju nastavu likovne kulture. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u procjeni nastave likovne kulture s obzirom na razred koji učenici polaze. Tako učenici osmog razreda osnovne škole imaju nešto pozitivnije procjene za razliku od učenika devetog razreda osnovne škole i drugog razreda gimnazije. Također, rezultati ukazuju da ne postoji razlika u procjeni nastave likovne kulture s obzirom na završni školski uspjeh. Valja naglasiti da bez obzira na pojedina individualna obilježja, učenici općenito imaju pozitivne procjene nastave likovne kulture.

Rezultati ovog istraživanja odnose se na učenike iz Bosne i Hercegovine. Svakako bi moglo biti zanimljivo provesti paralelno istraživanje na uzorku hrvatskih vršnjaka.

U stručnim krugovima pri razmatranju dizajna kurikulumu za školu budućnosti uočena je važnost likovne kulture u cjelini nastavnog kurikulumu obvezne škole. Za ilustraciju citiramo jedan od važnijih hrvatskih školskih dokumenata koji se bavi tim pitanjem: „Izražavanje putem kreativnog procesa pridonosi djetetovu cjelovitu razvoju: višestrukoj inteligenciji, kreativnomu i simboličkomu mišljenju, izražajnim i praktičnim oblikovnim sposobnostima te osobnosti. Također potiče samopouzdanje, ustrajnost, samodisciplinu, spontanost i želju za slobodnim

istraživanjem, razvija pozornost, koncentraciju, osjetljivost za mjeru i cikličnost te pospješuje sposobnost samoizražavanja i kritičkoga mišljenja“ (NOK, 2008, 152). I, dalje, u istom dokumentu je istaknuto da „...umjetnosti u odgoju i obrazovanju doprinose umnomu, osjetilnomu, osjećajnomu, društvenomu, tjelesnomu, duhovnomu i kreativnomu razvoju učenikâ, omogućuju povezivanje učničkih individualnih znanja, spoznaja i iskustava s drugim odgojno-obrazovnim područjima te njihovo integriranje u šire društvene i kulturne vrijednosne sustave i svjetonazore“ (NOK, 2008, str. 153). U spomenutom se dokumentu naglašavaju mogućnosti da učenici tijekom obveznog školovanja uz različite umjetničke aktivnosti poboljšaju svoje razumijevanje i osobnu odgovornost za stvaralački proces, zatim da mogu opažati pomoću više osjetila, razviti koncentraciju, radoznalost, spontanost, samostalnost te društvene vještine. U školi će učenici moći razvijati praktično-radne vještine i upoznati kulturu rada te razvijati osobni senzibilitet za estetiku i dizajn u svim područjima ljudskog rada te upoznati i usvojiti primjerenu kulturu životne sredine (NOK, 2008, str. 71-73). Ovo su najave i želje stručnjaka, ali država treba osigurati kadrovske, materijalne i stručne pretpostavke da se u skoroj budućnosti omogući ostvarivanje nabrojanih želja i očekivani ishodi učenja u području umjetničkog odgoja. Dakle, ima osnove za vjeru u bolju budućnost i mjesto likovne kulture u nastavnim kurikulumima obvezne škole.

LITERATURA

- Addison, N. & Burgess, L. (Eds.) (2007). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School*. London: Routledge.
- Anning, A. & Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. New York: Open University Press.
- Arnheim, R. (2003). *Prilog psihologiji umjetnosti – sabrani eseji*. Beograd: SKC Beograd i Univerzitet umjetnosti.
- Arnheim, R. (2008). *Novi eseji o psihologiji umjetnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2012). *Entwining Psychology and Visual Arts: A Classroom Experience*. David Publishing.
- Bognar, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, B. (2006). *Akcijska istraživanja u školi. Odgojne znanosti*, 8 (1), 209-228.
- Bognar, B. (2012). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. U N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura* (100-110). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Brajčić, M. & Arnautović, D. (2002). Učenik aktivni subjekt u realizaciji i vrednovanju odgojno-obrazovnih ciljeva predmeta likovna kultura u osnovnoj školi. *Školski vjesnik*, 51(1-2), 19-25.
- Brajčić, M. & Arnautović, D. (2007). Učnička evaluacija unutar prdmeta likovne kulture. *Napredak*, 148(2), 258-266.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: A Wideview/Perigee Book.
- Dobrota, S., Kušćević, D. & Burazer, M. (2010). Stavovi učenika četvrtih razreda osnovne škole o likovnoj kulturi i ocjenjivanju u nastavnom predmetu likovna kultura. *Godišnjak Titus*, 3(3), 215-227.
- Duh, M., Čagran, B. & Huzjak, M. (2012). Kvaliteta i kvantiteta učenja likovne aprecijacije: Utjecaj školskih sustava na likovnu aprecijaciju. *Croatian journal of education*. 15 (3), 625-655.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: BasicBooks.
- Garvis, Susanne & Pendergast, Donna (2011) An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 12 (9) Aug 2011.
- Gentry, M. & Gable, R. K. (2001). My class activities: A survey instrument to assess students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms. (Instrument). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gentry, M., Gable, R. K. & Rizza, M. G. (2002). Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences? *Journal of Educational Psychology* 94(3), 539-544.

- Grgurić, N. & Jakubin, N. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Goethe J. V. (2008), Učenje o bojama, II. Svezak, didaktički dio. Zagreb: Scarabeus-Naklada.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hickman, R. (Ed.). (2008). *Research in Art and Design Education: Issues and Exemplars*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Huzjak, M. (2008). *Učimo gledati 1-4 priručnik za nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Huzjak, M. (2013). Metoda analitičkoga promatranja u razvoju dječjega crteža. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Spec.Ed.*, 15 (1), 81- 98.
- Imonikebe, M. E (2013). *Overview of the Visual Arts Curriculum, and Its Relationship with Evaluation and Instruction*. *Mevlana International Journal of Education*, 3 (1), 143-151.
- Karlavaris, B. (1988). *Metodika likovnog odgoja 2*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer.
- Kuščević, D., Brajčić, M. i Mišurec, Z. I. (2009). Statovi učenika osmih razreda osnovne škole o nastavnom predmetu Likovna kultura. *Školski vjesnik*, 58(2), 189-198.
- Lorimer Maureen, R. (2011). Arts-Infused Learning in Middle Level Classrooms. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1). (elektronski časopis bez oznake stranica) EJ 985615. /online/. Preuzeto 19. 09. 2015. s internetskog odredišta <http://escholarship.org/uc/item/0hp6g86s?query=Lorimer#page-1>
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Resesearch*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Miljković, D. (1995). 'Život' i 'Moja budućnost': Procjene prognanih i izbjeglih učenika te zagrebačkih učenika na planu semantičkog diferencijala. U A. Ivanek i S. Jakopović (Ur.), *Preživjeli smo – kako dalje* (str. 59-70). Zagreb: Ministarstvo prosvjete RH.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Petz, B. (Ur.). (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Podobnik, U. (2008). *Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoški fakultet.
- Prentice, R. (Ed.). 2002). *Teaching Art and Design: Adressing and Identifying Directions*. London: Continuum.
- Tanay, E. (1989). *Likovna kultura u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Trstenjak, A. (1978). *Čovek i boje*. Beograd: Nolit.
- Turkcan, B., & Yasar, S. (2011). The Role of Visual Culture Studies on Primary School Students' Interpretation of Visual World. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11 (3), 1564-1570.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Wankel, C. (Ed.). (2011). *Teaching Arts and Science with the New Social Media*. Ingley: Emerald.
- Willats, J. (2005). *Making Sense of Children's Drawings*. London: Lawrence Elbraum Associates Publishers.
- Zarevski, P., Matešić, K., & Matešić, ml., K. (2010). Kognitivne spolne razlike: jučer, danas, sutra. *Društvena istraživanja*, 19 (108-109), 797-819.

Pupils' Evaluation of the Art Class

Abstract: Schools should create conditions for the best possible development of the potential of each pupil. All subjects in the school curriculum are equally important for the achievement and fulfilment of each individual's potential, because, according to the theory of multiple intelligences, every individual is good at something and has the predisposition for success. This study aims to examine the evaluations of pupils' experiences with their art class. The sample comprises pupils from the final grades of a nine-year compulsory primary school and of a secondary school in Bosnia and Herzegovina (N = 255). The authors constructed a special instrument to collect data on the pupils' evaluation of their art class—the Art Class Evaluation Scale in the form of Osgood's semantic differential. A descriptive analysis shows that, in general, all pupils provide a positive evaluation of the their art class. There are no differences in the evaluation of the art class in terms of pupils' gender, type of school, and school results at the end of the year. In other words, irrespective of the pupils' gender, whether they are in primary or secondary school (grammar school), and their results at the end of the previous grade, they provide an equally positive evaluation of the art class. However, there is a difference in the evaluation of the art class in terms of grade: pupils in the eighth grade of primary school provide a somewhat more positive evaluation than pupils in the ninth grade of primary school and in the second grade of secondary school. The paper also presents an explanation of the theoretical bases, features, and implications of the results obtained.

Keywords: evaluation of lesson, grammar school, art class, compulsory school, semantic differential

Schülerevaluation im Schulfach Kunsterziehung

Zusammenfassung: Die Schule sollte Voraussetzungen für eine optimale Realisierung der Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers schaffen. Alle Schulfächer im Curriculum sind gleich wichtig für die Realisierung und Selbstbehauptung des Potentials jedes Einzelnen, denn nach der Theorie der multiplen Intelligenzen ist jeder Einzelne in einer Sache gut und hat Prädispositionen für den Erfolg. Diese Forschung widmet sich der Untersuchung von Einschätzungen seiner Erfahrungen im Kunstunterricht. An der Stichprobe nahmen die Schüler der letzten Klassen der neunjährigen Pflichtgrundschule und des Gymnasiums in Bosnien und Herzegowina (n = 255) teil. Zur Datenerfassung über die Einschätzung des Kunstunterrichts wurde ein besonderes Instrument – Einschätzungsskala des Kunstunterrichts – im Form vom semantischen Differential von Osgood konstruiert. Die deskriptive Analyse zeigt, dass im Allgemeinen alle Schüler den Kunstunterricht positiv bewerten. Es gibt keinen Unterschied bei der Einschätzung der Kunsterziehung basierend auf Geschlecht, Schultyp und finalen Schulleistungen von Schülern. Sie schätzen gleichermaßen positiv den Kunstunterricht ein, unabhängig vom Geschlecht der Schüler, ob sie die Grundschule oder Mittelschule (Gymnasium) besuchen und mit welchem Erfolg sie die vorhergehende Klasse beendet haben. Es gibt aber einen Unterschied bei der Bewertung des Kunstunterrichts, was die Klasse angeht. Die Achtklässler beurteilen die Kunsterziehung etwas positiver als die Neuntklässler und Schüler der zweiten Klasse des Gymnasiums. Dieser Beitrag beschreibt und erklärt theoretischen Annahmen, Eigenschaften und Implikationen der erhaltenen Ergebnisse.

Schlüsselbegriffe: Unterrichtsevaluation, Gymnasium, Kunsterziehung, Pflichtschule, semantisches Differenzial

