

Milan D. Matijević
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Miroslav D. Drljača,
Gimnazija, Prijedor, BiH

Tomislav I. Topolovčan
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

УЧЕНИЧКА PROCJENA VLASTITIH AKTIVNOSTI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Rezime: Nastava likovne kulture u cjelini nastavnog kurikulumu jednako je važna za opću kulturu i nastavak školovanja kao i svi ostali nastavni predmeti. Stručnjaci su davno uočili da sve aktivnosti u području likovne kulture pozitivno djeluju na učenje ostalih nastavnih sadržaja i kompetencija koje se stječu školovanjem. Cilj rada je bio pružiti uvid u nastavne planove likovne kulture u Bosni i Hercegovini, Sloveniji i Hrvatskoj, te ispitati učeničku percepciju njihovih aktivnosti u nastavi likovne kulture i razlike u tim percepcijama s obzirom na pojedina obilježja učenika. Teorijsko-komparativnom analizom se pokazalo da postoji razlika u broju sati umjetničkog (vizualno-likovnog) odgoja u spomenutim državama, s tendencijom smanjenja satnice. U proljeće 2015. godine ispitana je percepcija vlastitih aktivnosti na nastavi likovne kulture kod učenika završnog razreda devetogodišnje obvezne osnovne škole, te drugog razreda gimnazije ($N = 230$). Za ispitivanje korištena je modificirana *Skala moje nastavne aktivnosti* (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Pokazalo se da učenici generalno percipiraju učestalije zadovoljstvo i interes za nastavu likovne kulture, te da im ona pruža učestali izazov i mogućnost izbora. Bez obzira na percepciju više razine učestalosti pojedinih aktivnosti nastave likovne kulture, pokazalo se da postoje razlike s obzirom na istraživana obilježja učenika. Učenice percipiraju učestaliji interes, mogućnost izbora i zadovoljstva nego učenici, dok nema razlike u izazovu. Srednjoškolci (gimnazijalci) percipiraju učestalije zadovoljstvo i mogućnost izbora, dok osnovnoškolcima je učestaliji izazov u aktivnostima likovne kulture, ali nema razlike po pitanju interesa. Bez obzira na završni prosječni uspjeh, učenici jednako percipiraju učestalost interesa, izazova i zadovoljstva nastavnim aktivnostima likovne kulture. Tek u pogledu mogućnosti izbora,

učenici s višim uspjehom percipiraju da im aktivnosti u nastavi likovne kulture pružaju učestalije mogućnosti izbora, za razliku od učenika s nižim prosječnim završnim uspjehom. Interpretacije i implikacije dobivenih rezultata prikazane su u radu.

Ključne riječi: *likovna kultura, aktivnosti učenika, zadovoljstvo, interres, izbor, izazov, obvezno školovanje, gimnazija.*

UVOD

Nastava likovne kulture zauzima u nastavnim planovima skromnu satnicu. Je li to znak da se radi o manje važnom nastavnom predmetu? Osjećaju li učenici da je taj nastavni predmet manje važan u kontekstu svojih ukupnih školskih obaveza? Kako učenici doživljavaju svoje sudjelovanje u toj nastavi? Ta i slična pitanja postavljaju stručnjaci i istraživači (Brajčić, Arnautović, 2007; Kušćević, Brajčić, Mišurec, 2009; Matijević, Drljača, Topolovčan, 2015).¹

U posljednjih desetak godina u školama na području Bosne i Hercegovine učenici tijekom obaveznoga školovanja imaju ukupno 13 sati sedmično nastave likovne kulture, u Sloveniji 14 sati, a u hrvatskim školama samo 8 nastavnih sati (samo jedan sat po razredu sedmično)². U gimnazijama na području Bosne i Hercegovine učenici imaju sedmično jedan sat nastave likovne kulture, a u hrvatskim gimnazijama općeg smjera jedan sat sedmično tijekom četiri godine školovanja³.

Godine 1959. u jedinstvenom nastavnom planu za gimnazije društvenog smjera bilo je predviđeno za umjetnost⁴ po jedan ili dva sata sedmično (1. razred 2 sata, 2. razred 1 sat, 3. razred 1 sat, i 4. razred 2 sata), kao i za tehničko obrazovanje (1. razred 1 sat, 2, 3. i 4. razred po 2 sata). Prije 50 godina u gimnazijama općeg smjera učenici su imali umjetnost po 2 sata sedmično u toku četiri godine školovanja, te još po jedan sat sedmično osnove tehničke kulture. Od ta 2

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.

² Podsjećamo da u Hrvatskoj obvezna škola traje osam razreda, a u Sloveniji, te Bosni i Hercegovini 9 razreda.

³ Tako je u gimnazijama jezičnog, općeg i klasičnog smjera, dok je u gimnazijama matematičkog smjera likovna umjetnost uvrštena samo u prva dva razreda. Po jedan sat sedmično je predviđeno i za nastavu muzičke kulture, a za tehničko obrazovanje ne postoji više nastavni predmet.

⁴ Jedan sat za likovnu umjetnost, a jedan za muzičku umjetnost.

sata umjetničke nastave, trebalo je otprilike posvetiti polovinu likovnoj, a polovinu muzičkoj umjetnosti. U hrvatskim školama satnica likovne kulture od prvog do osmog razreda obvezne osnovne škole smanjena je u proteklih 50 godina za 5 sati, tehničke kulture⁵ za 6 sati, a muzičkog odgoja za 4 sata (Matijević, Rajić, 2015).

Umjetničke aktivnosti u nastavnim kurikulumima osnovne škole i gimnazije nisu tek samo formalni privjesak uz ostale nastavne predmete. Umjetnički sadržaji, osim što su važna sastavnica opće kulture, također su i važna varijabla u ukupnom općem obrazovanju koja znatno utječe na učenje ostalih obrazovnih dobara (obrazovni sadržaji, kulturne i moralne vrednote, kompetencije itd.), a koji su važni u nekim budućim zanimanjima. Završeni gimnazijalci nastavljaju kasnije školovanje u raznim strukama u kojima su estetika i dizajn važne varijable i kompetencije (npr. medicina, stomatologija, arhitektura, građevina, grafička industrija, tekstilna industrija, proizvodnja namještaja, automobila, građevinarstva itd.). Neke su europske države između ostaloga poznate i po atraktivnom dizajnu svojih proizvoda (npr. Italija, Francuska, Švedska...). Sve to upućuje na potrebu stalne brige za umjetničku kulturu u općeobrazovnim školama, ali i svima ostalima općeobrazovnim i strukovnim školama koje pripremaju za nastavak školovanja za brojna složena zanimanja. Zato su važna i proučavanja sudjelovanja učenika u nastavi umjetnosti, te njihove osobne percepcije vlastitog sudjelovanja u toj nastavi. Toj temi je posvećeno ovo istraživanje.

TEORIJSKA POLAZIŠTA

Pitanjima psihologije doživljavanja boja i umjetničkog djela, te učenja u području umjetnosti, bavili su se mnogo znanstvenici (Arnheim, 2003; Goethe, 2008; Trstenjak, 1978; Vygotski, 1971). Većina ih se slaže da u tom području nije važan ili ne bi trebalo biti uvijek u prvom planu rezultat, odnosno proizvod, nego i proces, doživljaji i emocije sudionika toga procesa u vrijeme umjetničkog stvaranja (Addison, Burgess, 2007; Bresler, Thompson, 2002; Grgurić, Jakubin, 1996; McNiff, 1998; Pretence, 2002). Za razumijevanje složenih odnosa u procesu nastave važno je proučavati i objasniti uloge subjekata, te odnos učenika prema nastavi (Bognar, Matijević, 2005; Suzić, 1995). Motivacija za sudjelovanje u bilo kojoj aktivnosti ovisi o smislu i zadovoljstvu koje u tim aktivnostima

⁵ Uzimamo ovdje i tehničku kulturu u razmatranje jer je to bio jedini nastavi predmet u kojem se još nešto radilo i učilo rukama i nekim alatima, a to je za umjetničko izražavanje veoma značajna aktivnost.

nalaze sudionici (Brajčić, Arnautović, 2002; Suzić, 2005; Dobrota, Kuščević, Burazer, 2010).

Istraživanja pokazuju da su za većinu nastavnih aktivnosti od izuzetne važnosti interes, izazov, mogućnost biranja i zadovoljstvo (Gentry, Gable, Riz-za, 2002). Učenici često izjavljuju da im je u školi dosadno. Sve će lakše raditi ako ih aktivnost i sadržaj zanimaju, ako rade timski (suradnički), ako su sadržaji i aktivnosti zanimljivi, odnosno ako je ono što uče i rade dinamično i zanimljivo. Suradničke aktivnosti omogućuju da se učenici međusobno potiču. Sveukupne nastavne aktivnosti trebaju za učenike predstavljati izazov, a ne izazivati kod njih monotoniju. Sve su to obilježja nastavnih aktivnosti koja predstavljaju izazov za znanstvenike (Gentry i Gable, 2001).

Didaktički princip primjerenosti i napora (Poljak, 1965) ukazuje na važnost odmjerenosti napora koji se postavljaju pred učenika planiranim nastavnim aktivnostima. Učenicima su jednako nezanimljivi nastavni scenariji u kojima rade nešto što je prelagano, ali isto tako ako se traži da urade nešto što nadilazi njihove mogućnosti. Učenicima treba omogućiti da – obavljajući nastavne zadatke – razmišljaju i kreiraju, da aktivnost za njih predstavlja izazov, ali da traži od njih određeni napor. Učenik se osjeća zadovoljnim kada vidi da je njegov proizvod i različit od onoga što su stvorili drugi učenici. Originalnost uvijek predstavlja poticaj za učenikove aktivnosti. U suvremenim se teorijama didaktički princip primjerenosti i napora može objasniti i teorijom „čarobne zanesenosti” (engl. *flow*), odnosno optimalnim iskustvima (Csikszentmihalyi, 2006). Ova psihološka teorija objašnjava stanje zanesenosti, koje se nerijetko pojavljuje u procesima stvaralaštva, kao optimalan odnos između *izazova* i *napora* (potrebnih vještina za rješavanje određenog problema). Teorija optimalnih iskustava (ili zanesenosti) sukladna je teoriji samoaktualizacije (Maslow, 1961), ali i teoriji zone proksimalnog razvoja koju je formirao Vygotsky (1977). S didaktičkog aspekta, vidljiva je sukladnost teorije samoaktualizacije, optimalnih iskustava i zone proksimalnog razvoja, ali i njihove povezanosti s didaktičkim elementima pojedinih reformskih pravaca i pokreta, kao što su Montessori, Freinet, Dewey i dr. (Rajić, 2012). Upravo su pojedini reformski pedagozi (M. Montessori, G. Kerchensteiner, R. Steiner) naglašavali umjetnički odgoj kao neizostavan aspekt ljudskog (djetetovog) razvoja (Grgurić, Jakubin, 1996). Stoga je i u suvremenim promišljanjima vidljiv interes proučavanja uloge likovne kulture u pojedinim pravcima i pokretima reformske pedagogije (Huzjak, 2006).

Teško je uživati u radu zato što baš tako moraš nešto raditi. U životu čovjeka sloboda predstavlja imanentno obilježje, a sloboda se zadovoljava mogućnostima izbora. To je poznato u didaktici stotinjak godina. Roger Cousinet je uočio visok stupanj motiviranost kada učenici mogu birati hoće li raditi u grupi, te s kim i što će kao grupa raditi. Celestin Freinet je uočio da učenici rado

biraju kada i što će kreativno raditi (Bognar, Matijević, 2005). Kada su u pitanju likovne aktivnosti, važno je da učenik može izabrati materijale i tehnike s kojima će raditi, te na koji način će nekoj publici prikazati svoj likovni rad. Dakle, mogućnost izbora što, kada, kako, s kim, predstavlja važnu varijablu u motivaciji učenika za određene nastavne aktivnosti.

Intrinzična motivacija je velika garancija za dobrovoljno sudjelovanje u nastavnim aktivnostima. Kada aktivnost sama po sebi izaziva ugodu i zadovoljstvo, riješeno je pola problema u organiziranju zajedničkih aktivnosti nastavnika i učenika. Ako neka aktivnost izaziva radost, zabavu i užitek, velika je vjerojatnost u uspjeh planiranih aktivnosti. Uspjeh će se manifestirati u procesu (tijek aktivnosti), te u rezultatu (konkretni učenikov rad, ali i iskustvo stvaranja i sudjelovanja koje učenik nosi u sebi, a koji nisu vidljivi kao neki proizvod ili izvanjska manifestacija).

Upravo važnost slobode, izbora i samoostvarenja (samoaktualizacije) u čovjekovom (djetetovom) razvoju i životu naglašava humanistička filozofija (i humanistička psihologija) (Fromm, 1986a, 1986b, 1986c; Von Hentig, 1997; Maslow, 1970; Rogers, 1961; Savater, 1998). Opravdano je naglasiti da se u rijetko kojem nastavnom području, segmentu nastave, obrazovanja i školovanja podudara ovoliko teorija (humanistička filozofija, optimalna iskustva, didaktički principi, didaktički elementi reformskih pedagogija i zona proksimalnog razvoja). Čak dapače, može se kazati da je umjetnički odgoj prožet humanističkom filozofijom odgoja i obrazovanja. Ovo ukazuje da je umjetnički (likovno-vizualni) odgoj i obrazovanje značajan element nastave, ali i cjelovitog djetetovog (čovjekovog) razvoja. S didaktičkog aspekta spomenuti elementi se manifestiraju, između ostalog, i mogućnošću izbora, poticanjem izazova, interesa, te zadovoljstva u učenju na koje eksplicite ukazuju i istražuju Gentry, Gable i Rizza (2002).

Za nastavu likovne kulture, sve spomenute varijable i obilježja nastavnih aktivnosti imaju drugi smisao, mjesto i ulogu u odnosu na ostala nastavna područja i predmete, a što su pokazala istraživanja drugih autora (Brajčić, Arnautović, 2002, 2007; Hanson, 2002; Dobrota, Kuščević, Burazer, 2010; Kuščević, Brajčić, Mišurec, 2009).

Interes, izazov, izbor i zadovoljstvo bitni su činioci (faktori) koji prate proces i rezultat nastavnih aktivnosti. Ti su faktori ključni i u upitniku koji su konstruirali američki stručnjaci za ispitivanje vlastite percepcije nastavnih aktivnosti kod učenika (Gentry, Gable, 2001). Učenici pokazuju općenito pozitivnu percepciju izazova, interesa, izbora i zadovoljstva u pojedinim nastavnim aktivnostima, nastavnim predmetima/područjima (Aryan, Shahrokhi, 2015). Može se kazati da učenici, općenito, imaju pozitivan stav prema nastavi likovne kulture (Matijević, Drljača, Topolovčan, 2015). Slično tvrde, ali za općenitu nastavu, i Gentry, Gable i Rizza (2002), tj. da učenici percipiraju da im nastava može biti

interesantna, zadovoljavajuća, izazovna, te da imaju mogućnost izbora. Iako postoji općenito pozitivna percepcija spomenuta četiri faktora (Aryan, Shahrokhi, 2015; Gentry, Gable, Rizza, 2002) upitno je u kojoj mjeri su takvi rezultati postojani s obzirom na pojedina obilježja učenika, kao što su spol, razred (razina školovanja) i završni prosječni školski uspjeh. Gentry, Gable i Rizza (2002) u jednom od svojih istraživanja dobili su rezultate koji ukazuju da učenice u svim razredima percipiraju višu razinu interesa, izbora, izazova, a posebice zadovoljstva. Slično tvrde i Aryan i Shahrokhi (2015) kad ukazuju da su učenice sklonije percipirati višu razinu interesa i zadovoljstva u aktivnostima nastave stranog (engleskog) jezika. I u pogledu razine obrazovanja (razreda) interes, izbor, zadovoljstvo i izazov u nastavnim aktivnostima nisu postojani, odnosno identični. Gentry, Gable i Rizza (2002) su došli do rezultata koji ukazuju da učenici viših razreda pokazuju manji interes i zadovoljstvo, te percipiraju manje izbora u nastavnim aktivnostima nego učenici nižih razreda. Čak se može kazati, iako postoje razlike između učenika i učenica, da su te razlike postojane s obzirom na opadanje zadovoljstva, izbora, interesa i izazova u nastavnim aktivnostima kako raste razina obrazovanja (pohađanjem viših razreda). Zanimljivo je naznačiti da učenici koji postižu višu razinu obrazovnih ishoda ujedno i pozitivnije percipiraju nastavne aktivnosti. Tako učenici koji su napredniji u učenju stranog jezika pozitivnije percipiraju interes i zadovoljstvo nastavnim aktivnostima (Aryan, Shahrokhi, 2015). Bitno je naglasiti da u ovom slučaju valja biti veoma oprezan i voditi računa o diferencijaciji samih obrazovnih postignuća (ishoda) i (brojčane) ocjene kao iskazivanja razine postignuća.

Uzimajući u obzir teorijske utemeljenosti važnosti umjetničkog (vizualno-likovnog) odgoja i obrazovanja, prethodne rezultate u pogledu interesa, izbora, izazova i zadovoljstva u nastavnim aktivnostima, ali i pojedinih razlika provedeno je dolje opisano istraživanje. Skala *Moje nastavne aktivnosti* (engl. *My class activities*) (Gentry, Gable, Riza, 2002) neznatno je prilagođena za potrebe ispitivanja percepcije vlastitih aktivnosti u nastavi likovne kulture kod učenika osnovnih i srednjih škola (Bosna i Hercegovina; Republika Srpska), te postojanosti razlika s obzirom na spol, završni prosječni školski uspjeh i razred.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je uvidjeti obilježja i razlike u percepciji nastavnih aktivnosti u predmetu likovne kulture kod učenika završnih razreda osnovne i početnih razreda srednje škole prema spolu, prosječnoj završnoj ocjeni u prethodnom razredu i prema vrsti škole.

Uzorak. U istraživanju su sudjelovali učenici osnovne i srednje škole/gimnazije ($N = 230$). Učenika osnovne škole bilo je 90 (39,1%), a učenika srednje škole/gimnazije 140 (60,9%). Što se spola tiče, bilo je 83 učenika (36,1%) i 147 učenika (63,9%). U pogledu završne prosječne ocjene prethodnog razreda, 56 učenika (24,4%) završilo je sa dobrim, 82 (35,7%) s vrlo dobrim i 92 učenika (40,0%) s izvrsnim uspjehom.

Instrument. Uz prikupljanje demografskih podataka o spolu, završnoj prosječnoj ocjeni prethodno završenog razreda i vrsti škole (osnovna škola/gimnazija), za prikupljanje podataka o učestalosti nastavnih aktivnosti likovne kulture korištena je modificirana *Skala moje nastavne aktivnosti* (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Skala moje nastavne aktivnosti je prevedena povratnim prevođenjem i modificirana tako da se odnosi na nastavu likovne kulture. Skala se sastoji od trideset jedne manifestne tvrdnje Likertove skale od pet stupnjeva kojom se bilježila učestalost pojedinih aktivnosti u nastavi likovne kulture (1 – *nikad*, 2 – *rijetko*, 3 – *ponekad*, 4 – *često*, 5 – *uvijek*), a formiraju četiri supskale. Supskale su: interes, izazov, izbor i zadovoljstvo (Tablica 1).

Budući je instrument preveden i modificiran, provedena je eksploratorna faktorska analiza (PCA) s oblimin rotacijom i korijenom većim od 1. Podaci su bili pogodni za analizu ($KMO = 0,913$; a Bartletov test sferičnosti bio je značajan, $\chi^2 = 3550,01$; $p = 0,00$). Dobiveno je šest latentnih faktora s korijenom većim od jedan koji zajedno objašnjavaju 60,14% ukupne varijance. Budući se u originalnoj faktorskoj strukturi radi od četiri faktora, a i *skree plot test* ukazuje na možebitna četiri faktora, provedena je i konfirmatorna faktorska analiza s četiri faktora. Zadana četiri faktora objašnjavaju 52,74% ukupne varijance, ali ne potvrđuju originalnu faktorsku strukturu (broj i raspored manifestnih tvrdnji prema originalnim latentnim faktorima), odnosno dobivene faktore nije moguće interpretirati. Stoga je zadržana originalna faktorska struktura skale s originalnim rasporedom manifestnih tvrdnji i latentnih faktora. Kronbah alfa test je pokazao da faktori pokazuju zadovoljavajuće unutarnje pouzdanosti (Tablica 1) na opravdanost korištenja originalne faktorske strukture, a također ukazuju i međukorelacije faktora: interes i izazov ($\rho = 0,49$; $p < 0,01$), interes i izbor ($\rho = 0,41$; $p < 0,01$), interes i zadovoljstvo ($\rho = 0,76$; $p < 0,01$), izazov i izbor ($\rho = 0,16$; $p < 0,05$), izazov i zadovoljstvo ($\rho = 0,33$; $p < 0,01$), te izbor i zadovoljstvo ($\rho = 0,46$; $p < 0,01$).

Tablica 1. *Faktorska struktura i deskriptivna obilježja Skale moje nastave aktivnosti likovne kulture*

Rb	Tvrđnje	M	SD	D	C	Min	Max
	Faktor Interes $\alpha = ,85$	3,46	,70	3,89	3,55	1,44	5,0
1.	Ono što radim na nastavi likovne kulture u skladu je s mojim interesima.	3,59	,92	4	4	1	5
2.	Na nastavi LK imam priliku raditi na zadacima koji me zanimaju.	3,56	1,05	4	4	1	5
3.	Ono što radim na nastavi LK daje mi zanimljive i nove ideje.	3,79	1,09	5	4	1	5
4.	Na nastavi LK proučavam zanimljive teme.	3,93	,95	4	4	1	5
5.	Nastavnik me uključuje u zanimljive nastavne aktivnosti.	3,39	1,19	3	3	1	5
6.	Ono što učim na nastavi LK mi je zanimljivo.	3,83	1,03	4	4	1	5
7.	Ono što radim na nastavi LK mi je zanimljivo.	3,92	,91	4	4	2	5
8.	Učenici u mom razredu su mi pomogli otkriti moje interese.	2,23	1,04	2	2	1	5
9.	Aktivnosti koje radim na nastavi LK predstavljaju mi izazov.	2,95	1,17	3	3	1	5
	Faktor Izazov $\alpha = .62$	2,96	,58	2,88	2,87	1,63	4,50
10.	Moram razmišljati kako bih riješio/riješila zadatke na nastavi LK.	2,91	1,29	3	3	1	5
11.	Na nastavi LK koristim izazovne materijale i knjige.	2,59	1,18	3	3	1	5
12.	Postavljam si izazove tako što isprobavam nove stvari na nastavi LK.	2,72	1,19	2	2	1	5
13.	Moj rad može se razlikovati od drugih.	3,68	1,09	3	3	1	5
14.	Smatram da je rad na ovoj nastavi zahtjevan.	2,43	1,10	2	2	1	5
15.	Osjećam izazov da na nastavi LK dam sve od sebe.	3,46	1,20	4	4	1	5
16.	Ono što radimo na nastavi LK je u skladu s mojim sposobnostima.	4,36	0,88	5	5	1	5

17.	Nastava LK je teška.	1,59	,87	1	1	1	5
	Faktor Izbor $\alpha = .76$	3,43	,85	3,57	3,42	1,0	5,0
18.	Mogu birati želim li raditi u grupi na nastavi LK.	3,17	1,37	3	3	1	5
19.	Mogu birati želim li raditi sam/sama.	3,55	1,34	5	4	1	5
20.	Kada radimo zajedno, mogu birati svoje partnere.	3,69	1,40	5	4	1	5
21.	Mogu birati vlastite projekte/zadatke na nastavi LK.	3,13	1,25	3	3	1	5
22.	Kada postoji više zadataka, mogu birati one koji meni najviše odgovaraju.	3,77	1,29	5	4	1	5
23.	Mogu birati materijale s kojima ću raditi na nastavi LK.	3,89	1,18	5	4	1	5
24.	Mogu birati publiku za pokazati proizvod mog rada.	2,81	1,45	1	3	1	5
	Faktor Zadovoljstvo $\alpha = .93$	3,89	,93	5,0	4,14	1,0	5,0
25.	Unaprijed se radujem nastavi LK.	3,50	1,20	3	4	1	5
26.	Zabavljam se na nastavi LK.	4,06	1,12	5	4	1	5
27.	Nastavnik čini nastavu LK zabavnom.	4,31	1,05	5	5	1	5
28.	Sviđa mi se ono što radim na nastavi LK.	4,01	1,07	5	4	1	5
29.	Volim raditi na nastavi LK.	4,00	1,08	5	4	1	5
30.	Aktivnosti koje radim na nastavi LK su izvor užitka.	3,53	1,18	3	4	1	5
31.	Sviđaju mi se projekti na kojima radim na nastavi LK.	3,83	1,07	5	4	1	5

Postupak. Istraživanje je provedeno u aprilu i maju školske godine 2014/2015. Ispitanici su ispunjavali anketni upitnik metodom papir – olovka. Istraživanje je bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno, te su ispitanici mogli u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja anketnog upitnika.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Deskriptivni rezultati su pokazali da učenici (cijeli uzorak) percipiraju da nastava likovne kulture često interesantna, izazovna i zadovoljavajuća i da često

imaju mogućnost biranja u njoj, što samo potvrđuje i prijašnje rezultate gdje su učenici pokazali pozitivne percepcije (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Također, vidljivo je (vidjeti aritmetičke sredine faktora u Tablici 1) da učenici percipiraju da im aktivnosti nastave likovne kulture najčešće pružaju zadovoljstvo, u nešto manjoj učestalosti su im interesantne i pružaju mogućnost biranja, dok su im najmanje izazovne. Ali, valja kazati da su ti svi rezultati u domeni pozitivnih percepcija (visoke učestalost) aktivnosti u nastavi likovne kulture. Bez obzira na ove različite deskriptivne podatke, može se interpretirati da je učenicima nastava likovne kultura zanimljiva, izazovna, te da im pruža zadovoljstvo i mogućnost izbora, odnosno da imaju pozitivan odnos prema njoj, što potvrđuju i rezultati studije Matijevića, Drljače i Topolovčana (2015).

Mann-Whitney U test pokazao je da postoji statistički značajna razlika u percepciji učestalosti nastavnih aktivnosti u dimenziji interesa u odnosu na spol učenika (Tablica 2). Učenice percipiraju da su im nastavne aktivnosti likovne kulture često interesantne, dok učenici percipiraju da su im ponekad interesantne (Grafikon 1), što potvrđuju i prijašnje studije u kojima se pokazalo da djevojke imaju pozitivniju percepciju od momaka (Aryan, Shahrokhi, 2015; Gentry, Gable, Rizza, 2002).

Nema statistički značajne razlike u izazovu (Tablica 2), tj. i učenice i učenici percipiraju da su im jednako povremeno izazovne nastavne aktivnosti likovne kulture (Grafikon 1), što je u određenoj mjeri sukladno i rezultatima jedne studije (Aryan, Shahrokhi, 2015), iako se odnosi na učenje stranog jezika, ali i u određenoj mjeri suprotno rezultatima druge studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002).

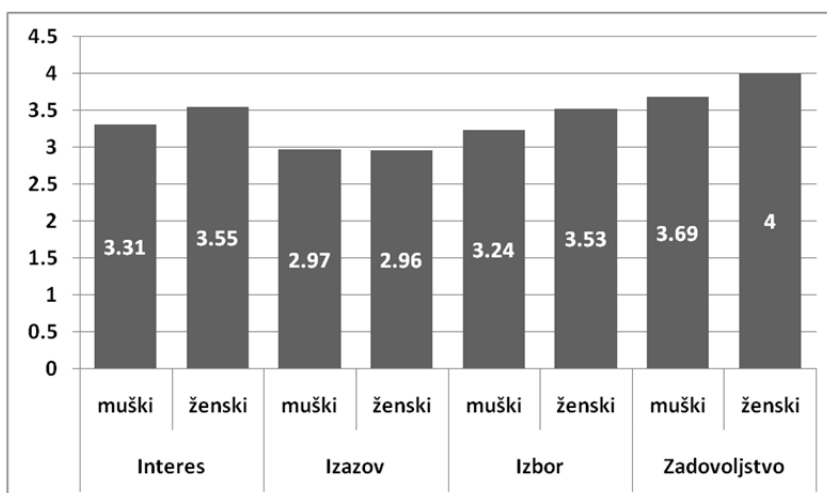
Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u izboru (Tablica 2), odnosno učenice percipiraju da u nastavnim aktivnostima likovne kulture često imaju mogućnost izbora, dok učenici percipiraju povremenu mogućnost izbora (Grafikon 1). Ovi su rezultati sukladni rezultatima studije iz 2002. godine (Gentry, Gable, Rizza, 2002), ali suprotni rezultatima studije iz 2015. godine (Aryan, Shahrokhi, 2015), gdje se pokazalo da i djevojke i dečki imaju podjednaku percepciju ove aktivnosti (iako u drugom nastavom području).

Isto postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu (Tablica 2). Pokazalo se da nastavne aktivnosti likovne kulture učenicama izrazito često predstavljaju zadovoljstvo, dok učenicima nešto ređe (Grafikon 1). Dobivene rezultate potvrđuju i rezultati drugih studija (Aryan, Shahrokhi, 2015; Gentry, Gable, Rizza, 2002).

Bez obzira na pojedine razlike s obzirom na spol učenika, vidljivo je (Grafikon 1) da učenici percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture češće pružaju zadovoljstvo, mogućnost izbora i da su im interesantne, dok su im nešto manje izazovne.

Vidljivo je da djevojke generalno percipiraju veću učestalost pojedinih nastavnih aktivnosti likovne kulture od momaka. Ovo je moguće objasniti i time što su djevojke vjerojatno tradicionalno više pod utjecajem rodni uloga, pa se od njih očekuje da ukrašavaju i uređuju stvari i prostore, odnosno da su one zadužene za estetiku, što se može odraziti na percepciju nastavnih aktivnosti. Svakako valja naglasiti da je to, u određenoj mjeri i kontekstu, u suprotnosti sa suvremenim trendom neutraliziranja kognitivnih spolnih razlika (Zarevski, Matešić, Matešić, 2010).

Grafikon 1. *Razlike u percepciji nastavnih aktivnosti likovne kulture s obzirom na spol (aritmetičke sredine)*



Mann-Whitney U testom se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji interesa s obzirom na vrstu škole (Tablica 2). Bez obzira idu li učenici u osnovnu ili srednju školu/gimnaziju, oni podjednako percipiraju da su im nastavne aktivnosti likovne kulture povremeno interesantne (s time da učenici srednje škole/gimnazije percipiraju nešto veću učestalost, ali koja nije statistički značajno viša od učenika osnovne škole) (Grafikon 2). Ovo je u određenoj mjeri u suprotnosti s rezultatima nekih ranijih studija (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Ovi su autori dobili rezultate da je upravo starijim učenicima (viših obrazovnih razina) nastava manje interesantna nego mlađim učenicima.

Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u dimenziji izazova (Tablica 2). Drugim riječima, učenici osnovne škole percipiraju da su im nastavne aktivnosti likovne kulture u većoj mjeri povremeno izazovne, za razliku od učenika gimnazije kojima su u nešto manjoj mjeri povremeno izazovne (Grafikon 2).

kon 2). Ovi su rezultati u suprotnosti s rezultatima ranije studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002), gdje se interpretira da nema razlika.

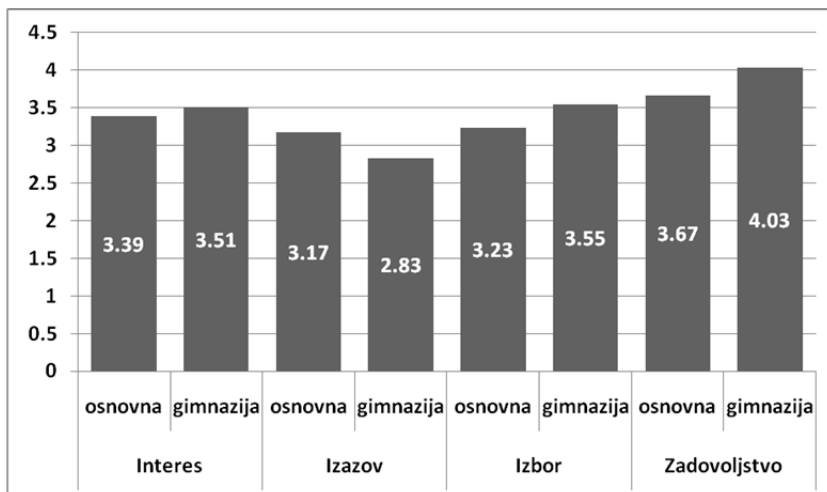
Postoji i statistički značajna razlika u dimenziji – izbor (Tablica 2), tj. učenici gimnazije percipiraju da u nastavnim aktivnostima likovne kulture često imaju mogućnost izbora, dok učenici osnovne škole percipiraju da imaju povremeno mogućnost izbora (Grafikon 2). Dobiveni su rezultati, eventualno, u određenoj mjeri suprotni rezultatima ranije studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002), gdje stariji učenici (učenici viših obrazovnih razina) percipiraju manju mogućnost izbora nego mlađi učenici.

Postoji statistički značajna razlika u dimenziji – zadovoljstvo (Tablica 2). Učenici gimnazije percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture u većoj mjeri često pružaju zadovoljstvo, dok učenici osnovne škole percipiraju nešto manju učestalost zadovoljstva u nastavi (Grafikon 2). Ovi su rezultati isto u suprotnosti s rezultatima prethodne studije (Gentry, Gable, Rizza, 2002), gdje stariji učenici pokazuju manje zadovoljstvo nastavom od mlađih učenika.

Deskriptivno, vidljivo je da učenicima, bez obzira na vrstu škole koju polaze, nastavne aktivnosti likovne kulture češće pružaju zadovoljstvo, mogućnost izbora i da su im interesantne, dok su im u nešto manjoj mjeri izazovne (Grafikon 2).

Generalno, s obzirom na rezultate nekih prethodnih studija (npr. Gentry, Gable, Rizza, 2002) nije ih u potpunosti prikladno uspoređivati s ovim rezultatima, jer se radi o drugačijem ustrojstvu spomenutih obrazovnih sustava. Eventualno, uspoređujući ove rezultate s rezultatima tih prijašnjih studija, moguće je kazati da pitanje razreda (obrazovna razina) nije konstantna determinanta pozitivnog ili negativnog odnosa prema nastavi, već da vjerojatno postoje neki drugi moderirajući čimbenici (nastavni sadržaji, socio-ekonomski status učenika, predznanja, način vrednovanja i dr.).

Grafikon 2. *Razlike u percepciji nastavnih aktivnosti likovne kulture obzirom na vrstu škole (aritmetičke sredine)*



Kruskal Wallis H test je pokazao da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji interes s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda (Tablica 2). Odnosno, bez obzira jesu li učenici prethodni razred završili s prosječnim uspjehom dobar, vrlo dobar ili izvrstan, oni svi podjednako percipiraju da su im nastave aktivnosti povremeno interesantne (Grafikon 3).

Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u izazovu s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda (Tablica 2). Bez obzira jesu li učenici prethodni razred završili s prosječnim uspjehom dobar, vrlo dobar ili izvrstan, oni su procijenili da su im nastavne aktivnosti likovne kulture povremeno izazovne (Grafikon 3).

Postoji statistički značajna razlika u dimenziji izbora s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda (Tablica 2 i Grafikon 3). Budući da postoje razlike između tri podskupine ispitanika, provedene su dodatne analize razlika između svake dvije pojedine podskupine⁶. Mann-

⁶ Prilikom dodatnih (*post hoc*) testova za neparametrijski Kruskal Wallis H test, potrebno je koristiti Bonferronijevu korekciju. Naime, razinu značajnosti kojom se određuje statistička značajnost dobivenih empirijskih rezultata potrebno je podijeliti s brojem *post hoc* testova (Field, 2009; Pallant, 2009). U ovom slučaju je korištena razina značajnosti $p < 0,05$, a broj naknadnih *post hoc* testova (Mann-Whitney U testova) je tri. Tom logikom slijedi $0,05 / 3 = 0,0167$. Odnosno, da bi dobivena empirijska statistička značajnost bila značajna, mora biti jednaka ili manja od 0,0167.

Whitney U test je pokazao da ne postoji statistički značajna razlika između učenika sa dobrim i vrlo dobrim uspjehom ($U = 1874,5$; $Z = -1,83$; $p = 0,067$; $r = 0,15$), tj. bez obzira na završnu ocjenu učenici jednako percipiraju da u nastavi imaju povremeno mogućnost izbora. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između učenika s dobrim i onih s izvrsnim uspjehom ($U = 1808,0$; $Z = -3,04$; $p = 0,002$; $r = 0,25$). Učenici s izvrsnim uspjehom percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture često pružaju mogućnost izbora, dok učenici s dobrim uspjehom percipiraju da ponekad imaju mogućnost izbora. Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika između učenika s vrlo dobrim i odličnim uspjehom ($U = 3300,5$; $Z = -1,42$; $p = 0,154$; $r = 0,11$). Odnosno, bez obzira na uspjeh, učenici podjednako percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture povremeno do često pružaju mogućnost izbora.

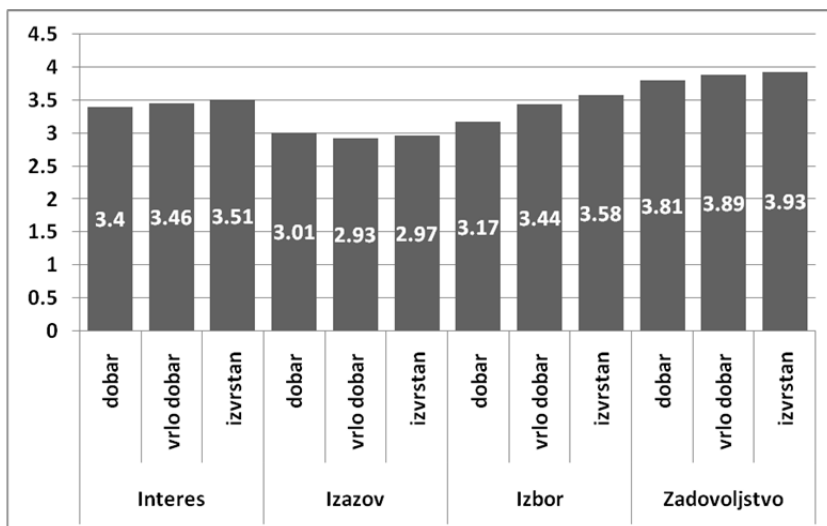
Ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji zadovoljstva (Tablica 2) s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda. Odnosno, bez obzira na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha, učenici percipiraju da im nastavne aktivnosti likovne kulture podjednako često pružaju zadovoljstvo (Grafikon 3).

Bez obzira na pojedine razlike između učenika s različitim završnim prosječnim ocjenama, vidljivo je da učenicima nastavne aktivnosti likovne kulture češće pružaju zadovoljstvo, mogućnost izbora i da su im interesantne, ali u manjoj mjeri su im izazovne (Grafikon 3).

Vidljivo je da, generalno, viša razina učestalosti pojedinih aktivnosti u nastavi likovne kulture ne ovisi o završnoj prosjećnoj ocjeni. Ovo je moguće opravdati time što predmet likovne kulture, najčešće, nije kriterij upisa na više razine obrazovanja (u srednju školu i na fakultet), kao što su to predmeti maternjeg jezika, fizike, matematike i sl. Stoga možda učenici – bez obzira na završni prosječni brojčani školski uspjeh – podjednako učestalo percipiraju aktivnosti nastave likovne kulture. Oni nisu pod stresom brojčanog ocjenjivanja. S druge strane, ovo je veoma optimistična činjenica, naročito s dokimološkog aspekta. Naime, ovi se rezultati mogu interpretirati na način da učenici percipiraju završni prosječni školski uspjeh kao nešto što nije determinanta uspješnosti u postizanju ishoda u nastavi likovne kulture. Čak dapače, može se pretpostaviti da učenici pokazuju kako, općenito, brojčana ocjena nije mjerilo njihovih odgojno-obrazovnih postignuća u nastavi likovne kulture. Nadalje, na temelju ovih rezultata možemo neke interpretacije projicirati i općenito na način vrednovanja i ocjenjivanja. Naime, u nastavi likovne kulture i razvoju određenih kompetencija u ovom području jednako su bitni i proces učenja i završni rezultat učenja. U tom pogledu se misli i na intelektualna znanja, manualne vještine, sposobnosti, ali i pojedine vrednote. Ove i slične ishode nije moguće vrednovati nekim tradicionalnim metodama kao što su ispiti znanja i brojčano ocjenjivanje, a naročito

standardizirani testovi (Sahlberg, 2012). Vrednovanje ishoda nastave likovne kulture je primjereno raditi pomoću portfolija, usmjerenosti na djelovanje, izradom konkretnih proizvoda, razumijevanjem, samovrednovanjem i sl. Stoga je ove rezultate moguće interpretirati tako da su učenici generalno skloniji nekim drugim načinima vrednovanja i ocjenjivanja koji su bliži paradigmi nastave usmjerene na učenika (Matijević, 2006; Sahlberg, 2012).

Grafikon 3. *Razlike u nastavnim aktivnosti likovne kulture s obzirom na završnu prosječnu ocjenu školskog uspjeha prethodnog razreda (aritmetičke sredine)*



Tablica 2. *Razlike nastavnih aktivnosti likovne kulture s obzirom na spol, završnu ocjenu i vrstu škole*

Dimenzija	Spol	N	M	C	D	SD	M.rank	Z	U	r
Interes	Muški	83	3,31	3,44	3,78	,69	101,46	–2,41	4935,0*	,15
	Ženski	147	3,55	3,66	3,89	,69	123,43			
Izazov	Muški	83	2,97	3,00	3,25	,61	116,78	–,22	5994,0	,01
	Ženski	147	2,96	2,87	2,88	,56	114,78			
Izbor	Muški	83	3,24	3,28	2,86	,79	99,70	–2,71	4789,0**	,17
	Ženski	147	3,53	3,57	4,43	,87	124,42			
Zadovoljstvo	Muški	83	3,69	3,85	3,43	,91	98,96	–2,83	4728,0**	,18
	Ženski	147	4,00	4,28	5,00	,92	124,84			
Dimenzija	Škola	N	M	C	D	SD	M.rank	Z	U	r
Interes	Osnovna	90	3,39	3,50	3,44	,81	112,88	–,48	6064,0	,03

	Gimnazija	140	3,51	3,55	3,89	,61	117,19			
Izazov	Osnovna	90	3,17	3,12	2,88	,61	137,74	–4,07	4298,0**	,26
	Gimnazija	140	2,83	2,75	2,75	,52	101,20			
Izbor	Osnovna	90	3,23	3,14	3,57	,69	95,88	–3,59	4534,5**	,23
	Gimnazija	140	3,55	3,71	4,43	,92	128,11			
Zadovoljstvo	Osnovna	90	3,67	4,00	4,71	1,07	103,69	–2,16	5237,0*	,14
	Gimnazija	140	4,03	4,14	5,00	,80	123,09			
Dimenzija	Ocjena	N	M	C	D	SD	M.rank	df	H	
Interes	Dobar	56	3,40	3,50	3,22	,71	110,16	2	,61	
	Vrlo dobar	82	3,46	3,50	3,78	,75	115,29			
Izazov	Izvrstan	92	3,51	3,55	3,89	,64	118,94			
	Dobar	56	3,01	3,06	3,38	,64	120,07	2	,60	
Izbor	Vrlo dobar	82	2,93	2,87	2,75	,59	111,36			
	Izvrstan	92	2,97	2,87	2,63	,52	116,41			
Zadovoljstvo	Dobar	56	3,17	3,14	3,14	,83	94,26	2	9,51**	
	Vrlo dobar	82	3,44	3,43	3,29	,83	114,89			
	Izvrstan	92	3,58	3,71	3,57	,85	128,97			
	Dobar	56	3,81	4,00	4,43	,94	109,24	2	,74	
	Vrlo dobar	82	3,89	4,14	5,00	1,02	119,07			
	Izvrstan	92	3,93	4,14	4,14	,84	116,13			

** $p < ,01$; * $p < ,05$

ZAKLJUČAK

Na temelju teorijsko-komparativne analize odnosa postojećih teorija, rezultata prethodnih empirijskih studija, te rezultata provedenog empirijskog istraživanja, opravdano je izvesti pojedine zaključke.

Vidljivo je da je satnica likovne kulture neopravdano mala, te da i dalje pokazuje tendenciju smanjenja, posebice u obrazovnom sustavu u Hrvatskoj. Paradoksalno je da satnica nastave likovne kulture (ali i tehničke kulture i glazbene kulture) mala i da se smanjuje, mada didaktičke, ali i druge teorije ukazuju na izrazitu odgojno-obrazovnu vrijednost tih nastavnih predmeta/područja i

njima stečenih kompetencija. Vidljivo je i da nastava likovne kulture objedinjuje niz različitih znanstvenih teorija, kao što su: psihološka teorija učenja (zona proksimalnog razvoja), samoaktualizaciju, optimalna iskustva, didaktičke elemente reformskih pedagogija i humanističku filozofiju odgoja. Spomenute su teorije odavno prepoznate kao vrijedna pedagoška i didaktička polazišta, ali i vrijednosti (ciljevi), posebice u inozemnoj teoriji i praksi (ne samo likovne kulture).

Pojedina obilježja aktivnosti u nastavi likovne kulture je moguće promatrati u vidu učeničkog interesa za ovaj predmet, njegovih izazova, mogućnosti izbora u njemu, te zadovoljstva učenja koje ovaj nastavni predmet može pružiti. Vidljivo je da učenici generalno smatraju da su aktivnosti u nastavi likovne kulture interesantne, pružaju iznadprosječno izazova, izbora i zadovoljstva u učenju. S time da učenice percipiraju učestaliji interes, izbor i zadovoljstvo od učenika, što samo potvrđuje rezultate nekih prijašnjih empirijskih istraživanja. Učenici srednje škole (gimnazije) percipiraju učestalije zadovoljstvo i mogućnost izbora, dok učenici osnovne škole učestaliji izazov aktivnosti likovne kulture, dok nema razlike u pogledu interesa. Iako postoje male razlike u učestalosti mogućnosti izbora u nastavi likovne kulture, vidljivo je da završni prosječni školski uspjeh nije relevantna determinanta percepcije učestalosti izazova, interesa i zadovoljstva nastavnim aktivnostima likovne kulture. Ovo samo potvrđuje didaktičku vrijednost nastave likovne kulture, gdje ni u kojim okolnostima (brojčana) ocjena nije mjerilo odgojno-obrazovnih postignuća.

Ovi rezultati mogu imati određene implikacije na praksu. S obzirom na sve spomenute didaktičke vrijednosti nastave likovne kulture, koje potvrđuju i rezultati empirijskog istraživanja, opravdano je apelirati na povećanje satnice likovne kulture, ali i drugih predmeta gdje dominira učenje istraživanjem, djelovanjem, suradnjom i igrom, kao što su tehnička kultura i glazbena kultura. S druge strane, predmet likovne kulture nije sporedan predmet ili „manje vrijedan“, već se njime podjednako razvijaju važne odgojno-obrazovne i životne kompetencije kao i u drugim nastavnim područjima.

Na kraju, korektno je spomenuti i pojedine nedostatke ovog istraživanja. Prvenstveno, bilo bi korisno ovim instrumentom prikupljati podatke i za druge nastavne predmete. Time bi bila omogućena komparacija učeničkih aktivnosti između više nastavnih predmeta/područja. Nedostatak je što su obuhvaćena samo dva razreda iz dviju različitih školskih razina. Bilo bi primjerenije obuhvatiti više razreda osnovne škole, gimnazije, ali i različitih strukovnih škola. Također, korisne znanstvene činjenice pružila bi i međunarodna studija između učenika Hrvatske, Bosne i Hercegovine, te Slovenije ili bilo koje druge države. Spomenuti nedostaci su ujedno i izazovi, te mogućnosti za daljnja istraživanja ove problematike.

Reference

- Addison, N. & Burgess, L. (Eds.). (2007). *Learning to teach art and design in the secondary school*. London: Routledge.
- Arnheim, R. (2003). *Prilog psihologiji umetnosti – sabrani eseji*. Beograd: SKC Beograd i Univerzitet umetnosti.
- Ayan, E. & Shahrokhi, M. (2015). Student's perceptions of class activities: an investigation into the role of gender and grade leve. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 19–26.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajčić, M. i 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. i Arnautović, D. (2007). Učenička evaluacija unutar predmeta likovne kulture. *Napredak*, 148(2), 258–266.
- Bresler, L. & Thompson, C. M. (Eds.). (2002). *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2006.). *Flow: očaravajuća obuzetost. Psihologija optimalnog iskustva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dobrota, S.; Kušćević, D. i 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.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fromm, E. (1986a). *Čovjek za sebe*. Zagreb – Beograd: Naprijed – Nolit.
- Fromm, E. (1986b). *Bekstvo od slobode*. Zagreb – Beograd: Naprijed – Nolit.
- Fromm, E. (1986c). *Umijeće ljubavi*. Zagreb – Beograd: Naprijed – Nolit.
- Gentry, M.; Gable, R. K. & Rizza, M. G. (2002). Students's Perception of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Genser Differences? *Journal of Educational Psycholog*, 94 (3), 539–544.
- 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*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gentry, M.; Gable, R. K. & Springer, P. (2000). Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, My Class Activities? *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 74–96.
- Hentig, H. V. (1997). *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.

- Huzjak, M. (2006). Nastava likovne kulture i umjetnosti u waldorfskoj školi. *Metodika*, 12 (7), 111–122.
- Grgurić, N. i Jakubin, N. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Goethe, J. V. (2008). *Učenje o bojama, II. Svezak, didaktički dio*. Zagreb: Scarabeus – Naklada.
- Hanson, J. (2002). Improving Student Learning in Mathematics and Science through the Integration of Visual Art. 77p.; Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ED, 465–534.
- 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.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Matijević, M. (2006). Ocjenjivanje u finskoj obveznoj školi. *Odgovorne znanosti*, 8 (2), 469–495.
- Matijević, M.; Drljača, M. i Topolovčan, T. (2015). Učenička evaluacija nastave likovne kulture. *Život i škola*, 61(x) (u štampi).
- Matijević, M.; Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih reformi: nekad i danas. U: S. Opić i M. Matijević (Ur.). *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja - simpozij: Nastava i škola za novu generaciju – Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi*, 635–654. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Matijević, M.; Opić, S.; Rajić, V. (2015). Students' views of classroom activities in secondary education in Croatia. *Didactica Slovenica*, 30 (3–4), 36–49.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pallant, J. (2009). *SPSS: Priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.
- Pretence, R. (Ed.). (2002). *Teaching art and design: addressing and identifying directions*. London: Continuum.
- Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 152 (2), 235–247.
- Rogers, C. (1961). *Becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske. Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj?* Zagreb: Školska knjiga.
- Savater, F. (1998). *Etika za Amadora*. Zagreb: Educa.

- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka „Petar Kočić”.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-centar.
- Trstenjak, A. (1978). *Čovek i boje*. Beograd: Nolit.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Zarevski, P.; Matešić, K.; Matešić ml., K. (2010). Kognitivne spolne razlike: jučer, danas, sutra. *Društvena istraživanja*, 19 (108–109), 797–819.

Milan D. Matijević

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Miroslav D. Drljača

Prijedor Gymnasium, Prijedor, BiH

Tomislav I. Topolovčan

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

SELF-ASSESSMENT OF STUDENT ACTIVITY IN ART EDUCATION

Summary

Art Education in the curriculum as a whole is equally important for general education and the continuing education as other school subjects. Experts have recognized long ago that all activities in the field of Art Education have a positive effect on the adoption of other teaching content and competences acquired through education. The objective of this paper was to provide an insight into Art Education syllabuses in Bosnia and Herzegovina, Slovenia and Croatia, examine student self-perception of their activities in Art Education classes and show differences in their perception with regard to individual characteristics of the student. Through the use of theoretical and comparative analysis, we were able to show that there is a difference in the number of classes of Art Education in the aforementioned countries, with a tendency of reducing the number of classes. In the summer of 2015, we examined self-perception of student activities in Art Education classes on the sample that consisted of students of the final grade of nine-year compulsory education and students of the second grade of gymnasium ($N = 230$). For the purposes of this research, we used a modified *My Class Activities* scale (Gentry, Gable, Rizza, 2002). The results show that students generally express an increased satisfaction and interest in Art Education classes, and that this subject offers them frequent challenges and the

possibility of choice. Regardless of the perceived higher frequency of some activities in Art Education classes, it turned out that there are differences with respect to studied individual characteristics of the student. Female students expressed a stronger interest, possibility of choice and satisfaction than male students, whereas there were no differences when it came to challenge. Secondary school students expressed satisfaction and the possibility of choice more frequently, whereas primary school students felt that Art Education classes represented a frequent challenge, and there was no difference between them on the subject of perceived interest. Regardless of their average grade, students expressed an equal amount of interest, challenge and satisfaction with class activities in Art Education classes. Only when it comes to the possibility of choice did students with a higher average grade claim that activities in Art Education classes offered them more frequent possibilities of choice, unlike students with a lower average grade. We presented the implications and interpretations of the obtained results in the paper.

Keywords: *Art Education, student activity, satisfaction, interest, challenge, compulsory education, gymnasium.*

Milan D. Matijević

Universität Zagreb, Fakultät für Lehrkräfte

Miroslav D. Drljača

Gymnasium Prijedor, Bosnien und Herzegowina

Tomislav I. Topolovčan

Universität Zagreb, Fakultät für Lehrkräfte

EINSCHÄTZUNG DER SCHÜLER IM BEZUG AUF EIGENE AKTIVITÄTEN IM KUNSTUNTERRICHT

Zusammenfassung

Der Kunstunterricht ist im Lehrplan genauso wichtig für die allgemeine Kultur und Weiterbildung wie alle anderen Unterrichtsfächer. Die Experte haben schon lange erkannt, dass alle Aktivitäten auf dem Gebiet der Kunsterziehung eine positive Einwirkung auf das Erlernen aller anderen Lerninhalte und durch Schulung erworbenen Kompetenzen haben. Das Ziel dieser Forschung war es, den Einblick in die Lehrpläne des Kunstunterrichtes in Bosnien und Herzegowina, Slovenien und Kroatien zur Verfügung zu stellen, und die Schülerwahrnehmung ihrer Tätigkeiten im Kunstunterricht zu untersuchen. Die theoretische Vergleichsanalyse hat gezeigt, dass es einen Unterschied in der Anzahl der Kunstunterrichtsstunden in diesen Ländern gibt, mit einer Tendenz, dass die Anzahl der Stunden immer mehr reduziert

wird. Im Frühling 2015 wurde die Wahrnehmung der eigenen Aktivitäten im Kunstunterricht bei den Schülern der neunten Klasse Grundschule und der zweiten Klasse Gymnasiums untersucht (Anzahl der Befragten = 230). Für die Befragung wurde die modifizierte *Skala meiner Lehrtätigkeit* benutzt (Gentry, Gable, Rizza, 2002). Es wurde allgemein gezeigt, dass die Schüler generell Freude und Interesse an den Kunstunterricht haben, und dass sie dadurch Herausforderung und Auswahlmöglichkeit bekommen. Unabhängig von der Wahrnehmung der Häufigkeit bestimmter Aktivitäten im Kunstunterricht, wurde es auch gezeigt, dass es Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen der Schüler gibt. Die Schülerinnen zeigten häufigeres Interesse und bevorzugten Auswahlmöglichkeiten und Zufriedenheit mit den Aktivitäten im Vergleich mit den Schülern, aber die beiden Gruppen bewerteten die Herausforderung gleich. Die Gymnasiums Schüler haben häufiger Zufriedenheit und Auswahlmöglichkeit und die Grundschüler die Herausforderung der Aktivitäten im Kunstunterricht bevorzugt, aber es gibt keinen Unterschied im Bezug auf das Interesse. Der persönliche Erfolg der Schüler spielt keine Rolle in der Wahrnehmung der Häufigkeit des Interesses, der Herausforderung und der Zufriedenheit mit den Aktivitäten im Kunstunterricht. Im Bezug auf Auswahlmöglichkeiten, erkennen die Schüler mit höheren Leistungen, dass ihnen die Aktivitäten im Kunstunterricht eine größere Auswahl bieten, im Unterschied zu den Schülern mit niedrigeren Leistungen. Die Interpretationen und die Implikationen der Ergebnisse wurden im Beitrag präsentiert.

Schlüsselwörter: *Kunstunterricht, Schüleraktivitäten, Zufriedenheit, Interesse, Auswahl, Herausforderung, obligatorische Schulung, Gymnasium.*