

Dr. sc. Izet Pehlić
Maida Mahmutović, MA

KARAKTERISTIKE UČENIČKIH AKTIVNOSTI U VJERONAUČNOJ KLASIČNOJ NASTAVI I NASTAVI U KOJOJ SE RAZVIJA KRITIČKO MIŠLJENJE

Sažetak

Predmet ovog eksperimentalnog istraživanja bio je kvalitet učeničkih aktivnosti. Cilj istraživanja bio je da se ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu učeničkih aktivnosti u stavovima učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje. Od istraživačkih metoda korištene su eksperimentalna metoda, metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička metoda, a od istraživačkih tehnika anketiranje. U istraživanju je korišten Upitnik o učeničkim aktivnostima u učionici (Gentry, Gable & Rizza, 2002). Istraživanje je provedeno u dvije gradske škole u Zenici od kojih je jedna bila eksperimentalna (Osnovna škola „Mak Dizdar“ Zenica) i jedna kontrolna (Osnovna škola „Musa Ćazim Ćatić“ Zenica). Istraživački uzorak činilo je 300 učenika 6. i 8. razreda osnovne škole: eksperimentalna grupa 150 i kontrolna grupa 150, a obje grupe imale su po 75 učenika muškog spola i po 75 učenika ženskog spola. Rezultati istraživanja pokazali su da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja u statistički značajno većoj mjeri od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način pokazuju veću zainteresiranost za aktivnosti, imaju veću mogućnost izbora i u većoj mjeri uživaju u učioničkim aktivnostima. Istraživački rezultati su argument za oblikovanje permanentne edukacije svih nastavnika Islamske vjeronauke u funkciji razvoja njihovih kompetencija za razvoj kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

Ključne riječi: učeničke aktivnosti, kritičko mišljenje, vjeronaučna nastava

Uvod

Razvoj vještina kritičkog mišljenja sve se češće postavlja kao jedan od ciljeva u području odgoja i obrazovanja. Kritičko mišljenje je složen koncept i potrebno je uložiti vrijeme, trud i strpljenje. Kritičkim mišljenjem se propituje, njime pojedinci grade sebe i svoje stavove, te ono zahtijeva visoke nivoe apstraktnog mišljenja.

Kvalitet učeničkih aktivnosti

Kako bi formirali efikasnu nastavnu klimu u kojoj će se zadovoljno osjećati kako nastavnici tako i učenici potrebno je učiniti nekoliko odgovarajućih koraka. Nakon što nastavnik uđe u učionicu potrebna je, prije svega, nastavnikova kvalitetna priprema. Nastavnik mora kvalitetno „zaposliti“ učenike, tj. dati im odgovarajuće zadatke kako bi njihov školski život bio uspješan i efikasan i reflektirajući na njihove aktivnosti i van škole. Kako navode Steele i saradnici (2001c), potrebno je da učenici kažu jedni drugima i cijelom svijetu šta znaju kako bi doznali šta oni znaju. Kazivanjem, oni će učiti. Kazivanjem, o svijetu će govoriti onako kako ga oni vide. Na samom početku časa nastavnik postavlja nekoliko pitanja za promišljanje

o temi koja će se obrađivati. „Budite poticajni, pobuđujte interesovanje, uzbuđenje, odvažnost, provocirajte učenike da razmišljaju o onome što znaju“ (Steele i sar. 2001c:18).

Kako navode Steele i saradnici (2002c), da bi se došlo do sadržajnog, trajnog i kritičkog razumijevanje, učenici se moraju aktivno uključiti u proces učenja. Aktivna uključenost znači da učenici moraju postati svjesni vlastitog mišljenja služeći se vlastitim riječima. Zatim, moraju izraziti svoje znanje i razumijevanje bilo aktivnim mišljenjem, pisanjem ili kazivanjem. Na taj način, osobno znanje je dovedeno do nivoa svijesti, a iz učenika se izvuce „schema“ ili prethodno izgrađena konstrukcija mišljenja o nekoj posavci ili temi. Izvlačenjem te konstrukcije ili sheme, učenik može bolje povezati nove informacije sa već poznatim zato što je kontekst razumijevanja postao jasan.

U posljednjoj fazi učeničkih aktivnosti unutar jednog nastavnog sata potrebno se osvrnuti na fazu refleksije. Ta se faza često zanemaruje u poučavanju, no podjednako je značajna (Steele i sar., 2002a). Upravo u fazi refleksije učenici utvrđuju novo znanje i aktivno restrukturiraju svoje sheme kako bi uklopili nove pojmove. Učenici su usvojili ideje onda kad ih mogu izraziti vlastitim riječima. Ovako vođen proces aktivnosti unutar učionice može podstaknuti interaktivnu vezu između nastavnika i učenika i poboljšati cjelokupni kvalitet učenikovog školskog života.

U kontekstu istraživanja koja nam opisuju važnost razumijevanja kvaliteta školskog života učenika Blažević (2015) navodi da odgoj i obrazovanje je socijalno determiniran i podrazumijeva humanistički pristup, uvažavajući spoznaje proistekle iz antropoloških, psiholoških, socioloških nauka. Uz razvoj intelektualnih sposobnosti, posebno se stavlja naglasak na socijalni razvoj odnosno razvoj socijalnih kompetencija koji su sastavni dio kvaliteta školskog života učenika.

Leonard (2004, prema Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec 2009) konstatuje da u istraživanjima u školskom okruženju kriterij uspješnosti škola i učenika najčešće su učenička postignuća na raznim mjerama znanja i njihov školski uspjeh. Jedan od prvih modela kvaliteta školskog života dali su Epstein i McPartland (1976). Oni su kvalitet školskog života temeljili na tri dimenzije učeničkih reakcija: općem zadovoljstvu školom, predanosti školskim obavezama i reakcijama na nastavnike. Previšić (2005) nastojeći da se odgoj i obrazovanje učini što kvalitetnijim, kreativnijim i prosocijalnim, navodi da ključnu ulogu u okviru školskog života učenika imaju svi učesnici odgojno-obrazovnog procesa. Dakle, nezaobilazan je kvalitet učeničkih aktivnosti u učionici.

Kritičko mišljenje u nastavi

Kritičko mišljenje je pojam kojeg sve češće susrećemo u svakodnevnom govoru, u akademskoj zajednici, te ponajviše u literaturi. Jelena Pešić (2003), u skladu s tim, navodi kako je kritičko mišljenje u modi. Pojam definiraju dvije riječi – kritika i mišljenje. Porijeklo riječi kritika nalazimo u grčkoj riječi krito što znači lučiti, birati, suditi, stoga bi riječ kritika značila analizu, prosuđivanje i vrednovanje nekog pradmata, postupka, djela, itd. Mišljenje je psihički proces kojim određujemo svojstva pojava i otkrivamo odnose među njima, stoga možemo zaključiti da je kritičko mišljenje misaoni proces kojim nešto analiziramo, prosuđujemo i vrednujemo.

Kritičko mišljenje se često vezuje uz potrebe modernog društva, unutar koncepta odgoja i obrazovanja, ali zapravo svoje temelje ima u počecima razvoja društva. Za definiranje i promoviranje pojma kritičkog mišljenja najzaslužniji znanstvenici John Dewey (1997), Robert Ennis (2011) i Richard Paul (2005). Premda su se njihova poimanja kritičkog mišljenja donekle razlikovala, ipak se i danas nalaze u podlozi aktuelnog shvatanja pojma kritičkog mišljenja.

Dewey (1997) kako se navodi je početkom 20. stoljeća prvi ponudio sistematičnu analizu kritičkog mišljenja i smatra se začetnikom modernog koncepta kritičkog mišljenja. Deweyjevo mišljenje na utemeljeno na odgojnoj snazi filozofije, uz naglašenu praktičnu dimenziju, očekivano je produciralo i njegov zagovor 'refleksivnog mišljenja'. Svoje djelo *How We Think* Dewey otvara raspravom o mišljenju, počevši od mišljenja shvaćenog u najširem smislu riječi kao 'svega što nam prolazi kroz glavu', preko mišljenja kao onog što obuhvata sve što osjetila propuštaju evidentirati, odnosno što nije ovoga časa prezentno, do mišljenja kao uvjerenja u ono za što nam se nude neki dokazi. Ovo posljednje može biti angažirano u usvajanju predloženih spoznaja bez istraživanja njihovih temelja i opravdanosti, no jednako tako može se potruditi oko ustanovljenja pozadine predloženih spoznaja i na njima izgrađenih uvjerenja. Upravo takav proces mišljenja Dewey (1997) naziva refleksivnim. Nešto kasnije će ga i definirati kao aktivno, ustrajno i pažljivo razmatranje svakog uvjerenja ili pretpostavljene forme znanja s obzirom na osnovu koji ih podržavaju, kao i iz njih proistekle zaključke (Dewey, 1997).

Prema Robertu Ennisu (Bošnjak, 2009: 262), kritičko mišljenje se odnosi na vještinu i sposobnost mišljenja kojom se racionalno prosuđuje u šta vjerovati ili šta učiniti. Temeljne vrijednosti koje bi onaj koji misli kritički trebao usvojiti jesu vjernost istini, intelektualno poštenje i otvorenost, osjetljivost na kontekst, autonomija i samokritičnost. Ennisov popis kriterija kritičkog mišljenja sadržava: razlikovanje činjenica i vrijednosti, pouzdanost izvora ili navoda, tačnost navoda ili tvrdnje, razlikovanje poduprte i nepoduprte tvrdnje, otkrivanje pozicije/perspektive mišljenja, razlikovanje izrečenih i neizrečenih pretpostavki, prepoznavanje nelogičnosti i određenje snage argumenta (Ennis, 1962: 38, prema Bošnjak, 2009: 262).

Prema Richardu Paulu (2005) kritičko mišljenje je intelektualni proces aktivnog i vještog konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i/ili evaluacije informacija prikupljenih iz (ili generiranih s pomoću) promatranja, iskustva, refleksije, rezoniranja ili komunikacije, koje služe kao vodič za vjerovanja i djelovanje. U osnovi mu se nalaze univerzalne intelektualne vrijednosti: tačnost, jasnost, preciznost, relevantnost, dubina, širina i logičnost.

Rezultati dosadašnjih istraživanja

Emir (2013) proveo je istraživanje s namjerom ispitivanja postojanja povezanosti između stilova mišljenja nastavnika i dispozicija za kritičko mišljenje. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji pozitivna povezanost između pojedinih stilova mišljenja nastavnika te određenih dispozicija za kritičko mišljenje. Pozitivna povezanost pronađena je između sistematičnosti i prosudbenog stila mišljenja, sklonosti prema traganju za istinom te holističkog i izvršnog stila mišljenja, kao i između otvorenosti za nove ideje te holističkog i prosudbenog stila mišljenja. Autor zaključuje da ovi rezultati imaju značajan efekt u odgojnoobrazovnoj praksi kada je riječ o razvoju kritičkog mišljenja učenika. Naime, stil mišljenja nastavnika

povezan je s njegovim odlukama u kreiranju nastavnog procesa koji kao takav podstiče ili inhibira razvoj kritičkog mišljenja učenika. Isto tako, za razvoj kritičkog mišljenja učenika važno je da nastavnici učenicima dopuste koristiti se vlastitim stilom mišljenja te da ih vrednuju iz različitih perspektiva ovisno o njihovom stilu mišljenja.

Warburton i Toff (2005) proveli su istraživanje usmjereno na ispitivanje stavova nastavnika o učinkovitosti primjene aktivnosti u nastavi koje podstiču razvoj kritičkog mišljenja kod različitih skupina studenata obzirom na njihovo akademsko postignuće. Pokazalo se da nastavnici vjeruju da su nastavne aktivnosti koje (u većoj ili manjoj mjeri) podstiču razvoj kritičkog mišljenja studenata učinkovitije kod studenata koji pokazuju bolje akademsko postignuće za razliku od onih s nižim akademskim postignućem. Shodno tome, spomenuti stavovi nastavnika imaju za posljedicu izostanak primjene aktivnosti u nastavi usmjerenih na razvoj kritičkog mišljenja spram onih studenata koji iskazuju slabije akademsko postignuće. Autori tvrde da takav rezultat upućuje na zaključak kako izostanak aktivnosti kojima se podstiče kritičko mišljenje studenata slabijeg akademskog postignuća u konačnici i rezultira slabijim akademskim postignućem.

Innabi (2003) je među nastavnicima matematike istražio koji se aspekti kritičkog mišljenja mogu uočiti tijekom njihovog predavanja i u kojoj mjeri ti aspekti dominiraju nastavom. Istraživanje je pokazalo da poučavanje nastavnika, gledajući na općenitoj razini, nije bilo usmjereno na razvoj kritičkog mišljenja kroz nastavni sadržaj, odnosno da nastavnici nisu bili orijentirani na podsticanje razvoja kritičkog mišljenja studenata. Autor smatra da je ovakav rezultat posljedica toga što nastavnici ne percipiraju kritičko mišljenje kao primarni cilj nastave koji bi kao takav trebao voditi drugim ciljevima, nemaju dovoljno znanja o kritičkom mišljenju, kao i strategijama razvoja kritičkog mišljenja učenika kroz nastavni sadržaj te iz razloga što je poučavanje nastavnika često pod utjecajem državnog kurikulumu koji ne prepoznaje razvoj kritičkog mišljenja učenika kao važan ishod procesa poučavanja.

Shim i Walczak (2012) proučavali su povezanost različitih praksi poučavanja koje uključuju usmjereno vođenje studenata i razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja. Značajan je rezultat ovog istraživanja taj da postavljanje izazovnih pitanja studentima tokom nastave najviše pridonosi razvoju njihova kritičkog mišljenja.

Marin i Halpern (2011) istraživali su mogu li se vještine kritičkog mišljenja naučiti, prakticirati te prenijeti ukoliko ih se direktno poučava (*via explicit instruction*). Pokazalo se da je direktno poučavanje studenata vještinama kritičkog mišljenja u nastavi djelotvornije u odnosu na druge pristupe u njegovu poučavanju. Pitanjem pospješuje li se u nastavi razvoj vještina kritičkog mišljenja studenata kada im se daju izravne upute bavili su se također Wallace i Jefferson (2015) koji su ispitivali razlike između dvije grupe studenata, gdje je jedna skupina studenata koristila priručnik za uvježbavanje i razvoj vještina kritičkog mišljenja tokom rješavanja problema postavljenih na nastavi. Grupa studenata koja je koristila priručnik pokazala je bolje rezultate na testu mjerenja vještina kritičkog mišljenja u odnosu na grupu studenata koja nije koristila priručnik. Dodatno, istraživanja (Piergiovanni, 2014; Razei, Derakshan i Bagherkazemi, 2011) su pokazala da uspješnom razvoju kritičkog mišljenja učenika u nastavi pogoduju saradnički oblici rada među učenicima te metode rada i aktivnosti u nastavi koje podrazumijevaju aktivan pristup učenika u procesu poučavanja poput diskusije,

debate, studije slučaja, problemskih zadataka, zadataka esejskog tipa, kao i refleksija učenika na vlastiti učinak u nastavi.

Shodno rezultatima prikazanih istraživanja, za razvoj kritičkog mišljenja učenika u nastavi poželjno je da proces poučavanja obuhvata one aktivnosti koje će uključivati različite metode aktivnog učenja i poučavanja. Uz to, za uspješnije poučavanje vještinama kritičkog mišljenja nastavnicima se preporučuje da učenike direktno poučavaju tim vještinama.

U raspravi o važnosti kritičkog mišljenja u obrazovanju u stranom istraživačkom kontekstu potrebno je dodatno izdvojiti preporuke istraživača (Bassham et al., 2008; Almeida & Franco, 2011; Paul, 2005; Phan, 2010) koji upućuju na neke od značajnih prednosti primjene kritičkog mišljenja u nastavnom procesu. Kritičko mišljenje kao vještina koja zahtijeva primjenu složenih misaonih procesa pospješuje sveukupni kvalitet učenja i poučavanja u nastavi. Ono kod učenika podstiče dubinsko razumijevanje nastavnog sadržaja te procesuiranje informacija na metakognitivnom nivou. Učenicima pomaže da lakše prate nastavni sadržaj kojeg odlikuje velika količina informacija s kojima se najčešće prvi put susreću i za čije je usvajanje potreban značajan kognitivni napor.

Kritičko mišljenje od učenika zahtijeva samostalnost u donošenju zaključaka i prevladavanje nastavnih situacija u kojima nastavnik učenicima pruža već gotove zaključke, što dovodi do težeg zaboravljanja postignutog znanja. Također, kritičko mišljenje učenike podstiče na samoevaluaciju procesa učenja, pospješuje razvoj samoreguliranog učenja i pomaže im kritički vrednovati sadržaj učenja. U obrazovnoj praksi učenicima predstavlja teškoću nedostatak sposobnosti prepoznavanja i izdvajanja relevantnih informacija iz tekstova koji se koriste u nastavi (Oliveras, Márquez & Sanmartí, 2013). Budući da spomenuto obuhvata neke od ključnih vještina kritičkog mišljenja, njegovom se primjenom nedvosmisleno pospješuje nastava u kojoj se može primijeniti rad na tekstu. S druge strane, kritičko mišljenje stimulira i intelektualne procese poput primjene apstraktnog znanja na konkretnom zadatku koji imaju nezaobilaznu ulogu u i u nastavi vjeronauke. Na ovome je području indikativni rezultat istraživanja Andersona i Reida (2013) koji su proučavali jesu li vještine kritičkog mišljenja prenosive unutar različitih nastavnih predmeta. Došli su do rezultata da se vještine kritičkog mišljenja mogu uspješno transferirati iz jednog nastavnog predmeta u drugi. Čak, učesnici su naveli da su ove vještine uspješno počeli primjenjivati i u svakodnevnom životu izvan učionice. Andersona i Reida (2013) zaključuju kako upravo tome teže i savremeni koncepti odgojno-obrazovne prakse.

Metod

Po svojoj naravi istraživanje je bilo eksperimentalno: eksperimentalnu grupu činili su učenici koji su pohađali nastavu u kojoj se razvija kritičko mišljenje, a kontrolnu grupu učenici koji su pohađali klasičnu nastavu u kojoj se radi na tradicionalni način. Grupe su bile ujednačene i nastavnici u obje grupe su izuzetni stručnjaci u zvanju mentora za studente u univerzitetskoj nastavi.

Cilj istraživanja bio je da se ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu učeničkih aktivnosti u stavovima učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje.

Od istraživačkih metoda korišteni su: eksperimentalna metoda, metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička metoda. Eksperimentalna metoda je korištena u oblikovanju eksperimentalne situacije i provođenje eksperimenta. Metoda teorijske analize korištena je u znanstvenoteorijskoj deskripciji istraživačkog problema, a deskriptivno-analitička metoda u provođenju empirijskog istraživanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Od istraživačkih tehnika korišteno je anketiranje.

Istraživački instrument

U istraživanju je korišten Upitnik o učeničkim aktivnostima u učionici (Gentry, Gable & Rizza, 2002). Naime, od osobina nastavnika zavisi da li će nastava djeci biti zanimljiva ili dosadna. Naravno, sa uzrastom rasti i kriteriji vrednovanja nastave. Interesovanje, uživanje i zalaganje učenika opadaju u nastavi sa uzrastom, a posebno tokom srednje škole (Eccles et al., 1989). Tragom ovog nalaza grupa istraživača je provjeravala da li to vrijedi i za veliki uzorak od 3744 učenika od trećeg do osmog razreda. Nakon opsežnog istraživanja došli su do zaključka: „Inkorporiranje više interesa, zalaganja i uživanja u kurikularno i instrukcionalno planiranje, specijalno u srednjoj školi, može poslužiti da poveća zadovoljstvo školom, motivaciju i postignuće učenika“ (Gentry, Gable & Rizza, 2002: 542). Oba ova istraživanja slažu se u tome da motivacija za školsko učenje pada sa uzrastom, te da se uvođenjem novih nastavnih metoda ovo može popraviti ili razriješiti. U svakom slučaju, ključ rješenja tog problema je u rukama nastavnika.

Upitnik se sastoji od 31 tvrdnje/ajtema o učenikovim aktivnostima u učionici. Primjer ajtema: *Ono što radim u učionici odgovara mom interesu*. Ispitanici su svoje stavove iznosili zaokruživanjem jednog nivoa na četverostepenoj skali likertovog tipa: nikad, rijetko, ponekad, često.

Faktorskom analizom istraživačkog instrumenta izdvojene su 4 subskale: zainteresiranost za aktivnosti, izazovnost aktivnosti, mogućnost izbora i mživanje u aktivnostima. Provjerili smo metrijske karakteristike instrumenta i na našem uzorku.

Tabela 1. Pouzdanost Upitnika o učeničkim aktivnostima u učionici

Subskala	Cronbach α autora
Zainteresiranost za aktivnosti	$\alpha=.84$, a na našem uzorku $\alpha=.89$
Izazovnost aktivnosti	$\alpha=.70$, a na našem uzorku $\alpha=.83$
Mogućnost izbora	$\alpha=.69$, a na našem uzorku $\alpha=.86$
Uživanje u aktivnostima	$\alpha=.91$, a na našem uzorku $\alpha=.94$

Uvidom Cronbach α može se izvesti zaključak kako istraživački instrument zadovoljava uvjete za relevantno znanstveno zaključivanje.

Ispitanici

Istraživanje je provedeno u dvije gradske škole u Zenici od kojih je jedna bila eksperimentalna (Osnovna škola „Mak Dizdar“ Zenica) i jedna kontrolna (Osnovna škola „Musa Ćazim Ćatić“ Zenica). U osnovnoj školi „Mak Dizdar“ Zenica nastava Islamske vjeronauke kroz sve vrijeme od 1. do 8. razreda izvođena je u funkciji razvoja kritičkog mišljenja, a u osnovnoj školi „Musa Ćazim Ćatić“ Zenica nastava Islamske vjeronauke

izvođena je na klasični način. Nastavnica Islamske vjeronauke u osnovnoj školi „Mak Dizdar“ Zenica je prošla profesionalnu edukaciju i posjeduje certifikat za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi, te kroz dugogodišnju praksu izvodi svu nastavu Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja.

Istraživački uzorak je činilo 300 učenika 6. i 8. razreda osnovne škole. Uzorak podjednako sačinjavali su učenici s kojima se izvodila nastava u funkciji razvoja kritičkog mišljenja (eksperimentalna grupa 150) i učenici s kojima se nastava izvodila na klasični način (kontrolna grupa 150). Uzorak je ujednačen i po varijabli spol, te su obje grupe imale po 75 učenika muškog spola i po 75 učenika ženskog spola.

Obrada podataka

Obrada podataka je vršena kompjuterski u statističkom programu (IBM SPSS Statistics). Obrada je bazirana na primjeni tehnika neparametrijske statistike: Mann-Whitney testa, testa pouzdanosti istraživačkih instrumenata, te Spearman's rho koeficijenta korelacije. Mann-Whitney test je korišten za testiranje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina kod bipolarnih varijabli. Rađen je u funkciji testiranja razlika između aritmetičkih sredina dva nezavisna uzorka. Spearman's rho koeficijent korelacije korišten je za predstavljanje statističke značajnosti odnosa izabranih istraživačkih varijabli.

Rezultati

Prije nego što se pristupilo navođenju istraživačkih rezultata, utvrđeni su osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike, a potom i distribucija rezultata dobijenih na skalama izabranih istraživačkih varijabli.

U tabeli koja slijedi predstavljene su ostvarene prosječne vrijednosti za sve istraživačke varijable.

Tabela 2. *Osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike utvrđeni pri ispitivanju izabranih istraživačkih varijabli*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Zainteresiranost za aktivnosti	300	8,00	32,00	25,7100	5,36923
Izazovnost aktivnosti	300	9,00	36,00	26,6233	5,71287
Mogućnost izbora	300	7,00	28,00	19,4500	6,13402
Uživanje u aktivnostima	300	7,00	28,00	23,8367	4,92655

U prethodnoj tabeli vidljive su ostvarene prosječne vrijednosti i standardne devijacije unutar izabranih istraživačkih varijabli.

Kako bismo se opredijelili da li će u statističkoj analizi biti korištena parametrijska ili neparametrijska statistika provjerili smo da li podaci odstupaju od normalne distribucije. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 3. *Odstupanje distribucije podataka od normalne raspodjele*

Tests of Normality		
	Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk

	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Zainteresiranost za aktivnosti	,121	300	,000	,917	300	,000
Izazovnost aktivnosti	,096	300	,000	,962	300	,000
Mogućnost izbora	,095	300	,000	,944	300	,000
Uživanje u aktivnostima	,216	300	,000	,822	300	,000

Rezultati predstavljeni u prethodnoj tabeli 3, a dobijeni putem Kolmogorov-Smirnovog testa i Shapiro-Wilkovog ukazuju na stepen odstupanja dobijenih rezultata od normalne raspodjele unutar svih varijabli. Na osnovu navedenih istraživačkih rezultata izvodi se zaključak kako će se u statističkoj analizi istraživačkih rezultata koristiti neparametrijska statistika.

Kao što je uradu već i navedeno, varijabla kvalitet učenčkih aktivnosti u učionici operacionalizirana je na slijedeće varijable: zainteresiranost za aktivnosti, izazovnost aktivnosti, mogućnost izbora i uživanje u aktivnostima.

Da bismo ustanovili postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu učenčkih aktivnosti u učionici u stavovima učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje uradili smo Mann-Whitney. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 4. Rang vrijednosti kvaliteta školskog života u odnosu na varijablu vrsta uzorka

Ranks				
	Vrsta uzorka	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Zainteresiranost za aktivnosti	eksperimentalna grupa	150	165,07	24760,00
	kontrolna grupa	150	135,93	20390,00
Izazovnost aktivnosti	eksperimentalna grupa	150	153,96	23094,00
	kontrolna grupa	150	147,04	22056,00
Mogućnost izbora	eksperimentalna grupa	150	162,35	24353,00
	kontrolna grupa	150	138,65	20797,00
Uživanje u aktivnostima	eksperimentalna grupa	150	164,54	24681,50
	kontrolna grupa	150	136,46	20468,50

Tabela 5. Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu vrsta uzorka

Test Statistics ^a				
	Zainteresiranost za aktivnosti	Izazovnost aktivnosti	Mogućnost izbora	Uživanje u aktivnostima
Mann-Whitney U	9065,00	10731,00	9472,00	9143,50
Wilcoxon W	20390,00	22056,00	20797,00	20468,50
Z	-2,92	-,69	-2,38	-2,89
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,488	,017	,004
a. Grouping Variable: Vrsta uzorka				

Rezultati Mann-Whitney testa (tabela 5) pokazali su da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta učenčkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Uvidom u srednji rang, vidljivo je da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja imaju statistički značajno veći rang,

Nema statistički značajne razlike u stavovima učenika na subskali izazovnost učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Jedna od bitnih nastavnikovih kompetencija jeste umijeće zainteresiranja učenika za aktivnosti, a naročito u digitalnom dobu. Naime, savremene tehnologije su zaista globalizirale svijet, odnosno učinile ga velikim globalnim selom, kako ga je svojevremeno nazvao Marshall McLuhan (1968). U takvim okolnostima ljudi mnogo komuniciraju, ali posredstvom aparata, a malo se razgovara licem u lice. Usljed takvih okolnosti svi u cjelini možemo poduzimati određene korake u odgojno-obrazovnim ustanovama. Na fakultetima na kojima se educiraju vjeroučitelji nastavni kurikulumi moraju biti takvi da to uvažavaju, tj. da se budući vjeroučitelji kvalitetno pripreme za podučavanje učenika koji odrastaju u takvom porodičnom miljeu i što je moguće više zainteresuju učenike za ono čemu ih se po(d)učava.



664

se dešava u učionici. Potrebno je da u nekim daljim istraživanjima ustanovimo u čemu je suština tog problema, te na adekvatan način organizovano djelujemo kako bismo u konačnici uspjeli da svaki učenik osjeti da je važan i imati njegovu maksimalnu zainteresiranost.

Iz grafičkog prikaza 1 vidljivo je kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na subskali zainteresiranost za aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

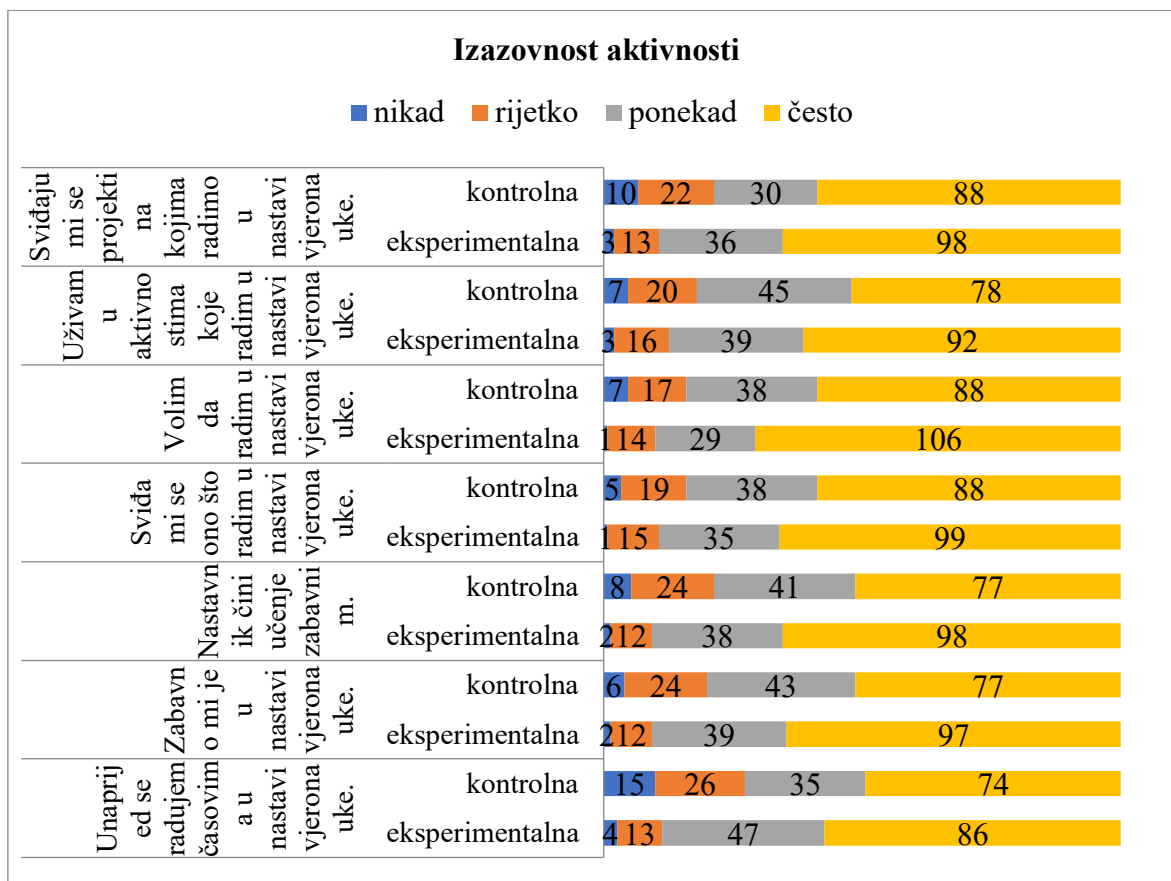
Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju statistički značajno veću zainteresiranost za učioničke aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Izazovnost učeničkih aktivnosti

Da bi neko postao uspješan nastavnik nema čarobne formule, jer je svako odjeljenje specifikum za sebe i ono što možeš primjeniti u jednom 100% u drugom ne možeš ni 30%. Tako Rešić (2015) savjetuje one koji poučavaju da stalna bogobojažnost u životu i svijest u ime koga to rade, i da vodilja treba da im bude kur'anski ajet: “Trudite se! Allah će trud vaš vidjeti, a i Poslanik Njegov i vjernici, i vi ćete biti vraćeni Onome koji zna nevidljivi i vidljivi svijet, pa će vas o onome što ste radili obavijestiti“ (Kur'an, Et-Tevbe, 105).

Rešić (2015) kaže da treba nastojati koliko smo u mogućnosti da uskladimo svoju praksu s onim što govorimo. Kada je vjeroučitelj svjestan pomenutog i to primjenjuje u svome radu, učenici to osjete i izazov im je da budu što uspješniji, jer vide da je nastavniku stalo da oni budu takvi.

Učenici osjete kada nemaju izazova u nastavi i postaju pasivni učesnici. I rezultati našeg istraživanja pokazuju da je to tako. Pogledamo li grafikon *Izazovnost aktivnosti* i uzmemo li kao primjer prvo pitanje, vidimo da aktivnosti koje učenici rade su procentualno jako rijetko izazovne. Da li je to nedostatak maštovitosti i kreativnosti kod nastavnika prilikom organizacije nastavnog sata, ili možda nedostatak materijalno – tehničkih pomagala i slično pitanja su za neka dalja istraživanja.



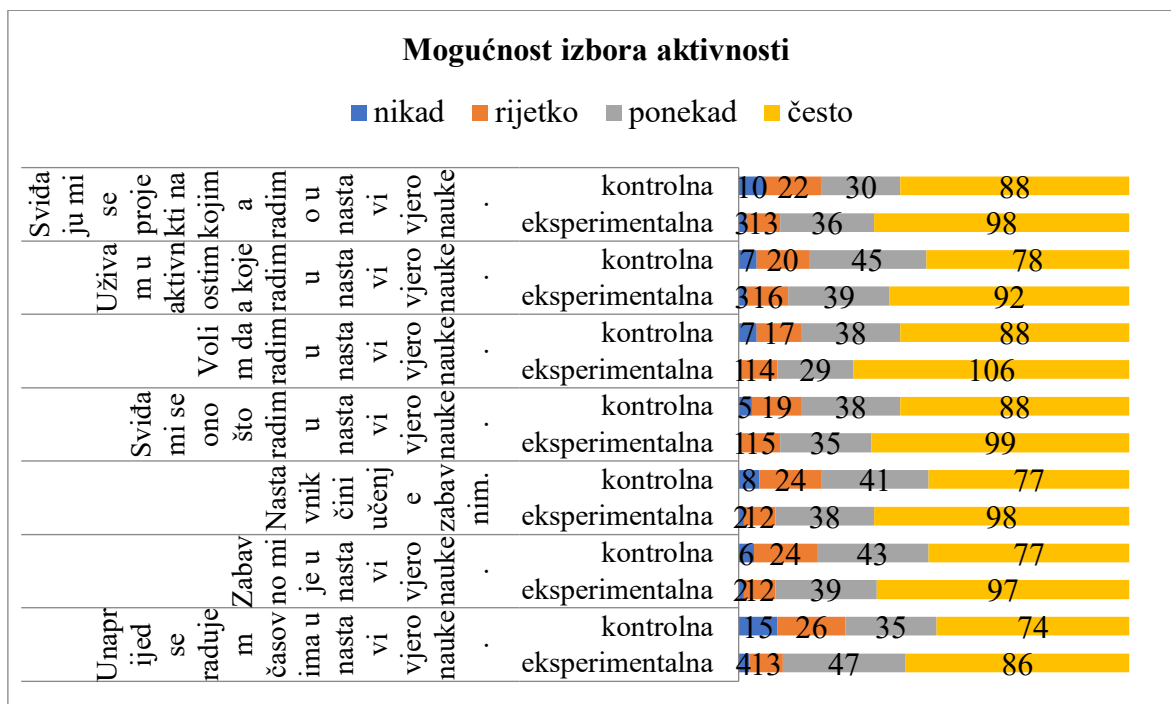
Grafikon 2. Izazovnost aktivnosti

Iz grafičkog prikaza 2 vidljivo je kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na subskali izazovnost aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da ta razlika nije statistički značajna.

Mogućnost izbora aktivnosti

Nastava vjeronauke mora ostati važan faktor u Islamskoj zajednici, uz učionica i najvažniji jer kroz nastavu prođe najveći broj naše djece i najveći broj te djece svoje vjersko obrazovanje završi s učionicom, a što se tiče vjeronauke sa srednjom školom.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da učenici u daleko većem procentu samo *ponekad*, *rijetko* i *nikad* imaju odgovarajući izbor koji će ih dodatno motivisati za rad, a samo mali broj njih kaže da je to *često*. Iako je za poboljšanje potrebno i materijalno-tehničkih ulaganja, eventualni njihov nedostatak u nekom trenutku ne bi smio biti opravdanje za odustajanje.



Grafikon 3. *Mogućnost izbora aktivnosti*

Iz grafičkog prikaza 3 vidljivo je kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na subskali mogućnost izbora aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju statistički značajno veću mogućnost izbora aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Uživanje u aktivnostima

Osnovni cilj nastave je da se kroz odgojno-obrazovni rad u učionici polaznici upoznaju sa sistemom islamskih vrijednosti i islamskim propisima, te da ih usvoje kao sadržaj i način svoga života. Da bi se taj cilj ostvario u nastavnom procesu vrlo je značajno da odgojno-obrazovne aktivnosti svojom prirodom, sadržajem i strukturom budu takve da budu privlačne učenicima, da učenici u njima vlastiti izborom rado učestvuju.

Zadaci islamske vjeronauke, između ostalog, su:

- da kod polaznika razvija i snaži vjeru (iman), da ih poduči osnovnim islamskim propisima i osposobi za njihovu praktičnu primjenu u svakodnevnom životu (islam), te da u njima razvija plemenitu i snažnu islamsku ličnost (ihsan);
- da kod polaznika formira svijest o pripadnosti islamskom ummetu, Islamskoj zajednici i džematu, te da ih podstiče na razvijanje međuljudske ljubavi i razumijevanja;
- da kod polaznika formira svijest i spremnost za čuvanje islamskih vrijednosti kroz lični, porodični i širi društveni život u svom okruženju;
- da polaznike usmjerava na pravilno razumijevanje svijeta i života koji ih okružuje;

Rezultati istraživanja pokazali su da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Uvidom u srednji rang, vidljivo je da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja imaju statistički značajno veći rang od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način na subskalama: zainteresiranost za aktivnosti, mogućnost izbora i uživanje u aktivnostima. Dakle, učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja u statistički značajno većoj mjeri od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način pokazuju veću zainteresiranost za aktivnosti, imaju veću mogućnost izbora i u većoj mjeri uživaju u učioničkim aktivnostima.

Nema statistički značajne razlike u stavovima učenika na subskali izazovnost učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Rezultati istraživanja su potvrdili vrijednost razvoja kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi budući da se pokazalo da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja procjenjuju kvalitetnijim učeničke aktivnosti u učionici od učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi.

Istraživački rezultati su argument za oblikovanje permanentne edukacije svih nastavnika Islamske vjeronauke u funkciji razvoja njihovih kompetencija za razvoj kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

I na kraju, istraživanje kvaliteta učeničkih aktivnosti u učionici u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje dio je rezultata istraživanja iz naučno-istraživačkog projekta "Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi vjeronauke u funkciji razvoja kvaliteta učenikovog školskog života" koji je finansirala Uprava za obrazovanje i nauku Rijaseta Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini Projekat je trajao u 1999. i 2020. godini.

Literatura

1. Almeida, L. S., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia* (Lima), 29(1), 175-195.
2. Anderson, Phillys R. & Reid, Joanne R. (2013). The effect of critical thinking instruction on graduates of a college of business administration, *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13(3/4), str. 149–167.
3. Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H. & Wallace, J. M. (2008). Critical thinking: A student's introduction. New York: McGraw-Hill.
4. Blažević, I. (2015). *Utjecaj školskog kurikulumu na socijalni razvoj učenika*, Doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije u: *Revija za sociologiju* 39(3-4); 257-277.
6. Dewey, John (1997). *How We Think*, Courier Dover Publications.
7. Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283–310.

8. Emir, Serap (2013). Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih sample), *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), str. 337–347.
9. Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Dostupno na: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
10. Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30.
11. 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, 539-544.
12. Innabi, Hanan (2003). *Aspects of critical thinking in classroom instruction of secondary school mathematics teachers in Jordan*. Dostupno na: http://dipmat.math.unipa.it/~grim/21_project/21_brno03_Innabi.pdf
13. Korkut, B. (1992): *Kur'an s prevodom*. Medina Munevvera: Kompleks Hadimu-l-Haramejni-š-Šerifejni-l-Melik Fahd za štampanje Mushafi Šerifa.
14. McLuhan, M. (1968). *War and Peace in the Global Village*, New York: Bantam.
15. Oliveras, Begoña, Márquez, Conxita & Sanmartí, Neus (2013). The Use of Newspaper Articles as a Tool to Develop Critical Thinking in Science Classes, *International Journal of Science Education*, 35:6, 885-905
16. Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 27-38.
17. Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 27-38.
18. Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta, *Psihologija*, 36(4), str. 411–423.
19. Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.
20. Piergiovanni, Polly R. (2014). Creating a critical thinker, *College Teaching*, 62(3), str. 86–93.
21. Previšić, V. (2005). *Kurikulum savremenog odgoja i škole: metodologija i struktura, Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str.165-173.
22. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009), Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika, *Društvena istraživanja*, Zagreb br. 4-5 (102-103), str. 697-716.
23. Razaei, Saeed; Derakshan, Ali & Bagherkazemi, Marzieh (2011). Critical thinking in language education«, *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), str. 769–777.
24. Rešić, Z. (2015). *Kako poboljšati naše mektebe: Uspješni muallimi iz BiH o mektebskoj nastavi*, dostupno na: <http://igbd.org/?p=9884>, Pristupljeno 5. Januara 2020.
25. Shim, Woo-jeong & Walczak, Kelley (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), str. 16–30.

26. Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S. i Temple, Charles (2001c). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Suradničko učenje, vodič kroz projekt V*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
27. Steele, Jeannie L.; Meredith, Kurtis S.; Temple, Charles (2001b). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Metode za promicanje kritičkog mišljenja, vodič kroz projekt II*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
28. Steele, Jeannie L.; Meredith, Kurtis S.; Temple, Charles; Walter, Scott (2001a), *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa, vodič kroz projekt I*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
29. Warburton, Edward & Toff, Bruce (2005). The effect of perceived learner advantages on teachers' beliefs about critical-thinking activities«, *Journal of Teacher Education*, 56(1), str. 24–33.

THE CHARACTERISTICS OF STUDENTS' ACTIVITIES IN CLASSICAL RELIGIOUS TEACHING AND TEACHING DEVELOPING CRITICAL THINKING

Abstract

The subject of this experimental research was the quality of student activities. The goal of the research was to establish if there is a statistically significant difference in quality of student activities in religious classical education, and religious education that supports critical thinking, by taking the opinion of students into account. The research methods used were: experimental method, theoretical analysis, descriptive analytical method, and the survey research technique. The research sample was constructed using the questionnaire of student activities in classrooms (Gentry, Gable & Rizza, 2002). The research was conducted in two primary schools in Zenica, „Mak Dizdar” as the experimental group, and „Musa Ćazim Ćatić” as the control group. The research sample was consisted of 300 students from 6th and 8th grade: experimental group 150 and control group 150, each with 75 male and 75 female students. The results of the research show that to a greater extent, there is a statistically significant difference in the estimation of quality of educational activities between students who attend Islamic studies in function of evolving critical thinking and students with whom the classes are being held in a classic manner. Students who attend the Islamic studies in function of evolving critical thinking show much more interest in activities, have more choices, and enjoy the activities much more. These results are an argument for adapting the current educational model for all teachers of Islamic studies in function of developing critical thinking in religious education.

Keywords: *students' activities, critical thinking, religious education*