

UDK 37.015.1:371.3

Primljeno: 04. 09. 2020.

Pregledni rad  
Review paper

**Izet Pehlić, Maida Mahmutović**

## **KVALITET ŠKOLSKOG ŽIVOTA UČENIKA U VJERONAUCNOJ KLASIČNOJ NASTAVI I NASTAVI U KOJOJ SE RAZVIJA KRITIČKO MIŠLJENJE**

Predmet ovog eksperimentalnog istraživanja bio je kvalitet školskog života učenika. Cilj istraživanja bio je da se ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu školskog života 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, a od istraživačkih tehnika anketiranje. U istraživanju je korišten Upitnik kvaliteta školskog života koji su konstruirali Ainley i Bourke (1992; Leonard 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 je činilo 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 75 učenika ženskog spola.

Rezultati istraživanja su pokazali kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja imaju statistički značajno veće opće zadovoljstvo školom, ostvaruju bolji odnos sa nastavnicima, postižu veću socijalnu integritanost i imaju kvalitetniji doživljaj učenja od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Istovremeno, učenici s kojima se nastava izvodi na klasični način imaju statistički značajno veći negativni osjećaji prema školi od učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja.

Rezultati istraživanja su potvrdili vrijednost razvoja kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

**Ključne riječi:** kritičko mišljenje; zadovoljstvo školom; socijalna integritanost; školsko postignuće; doživljaj učenja

Učenik osim što usvaja potrebna znanja kroz obrazovanje, u školi usvaja i sposobnosti i umijeća koja direktno imaju utjecaj na ukupni razvoj njega kao jedinstvene ličnosti. Kako bi učenik u konačnici imao uspješan razvoj, školsko okruženje treba da bude motivirajuće, a ne uzrok devijantnog i asocijalnog ponašanja.

### **Kvalitet školskog života učenika**

Kvalitet školskog života definira kao “skup pozitivnih i negativnih iskustava u školi te ostalih osjećaja povezanih sa specifičnim područjima i posljedicama života u školi“ (Leonard 2002; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec 2009: 698). U tom djelovanju komunikacija je ona koja povezuje mjerenje kvaliteta školskog života i kritičkog mišljenja koje učenik usvaja, a koje mu je potrebno za pravilan individualni razvoj. Djelovanje putem komunikacije je, ustvari, nešto što je opipljiva pojava u životu i razvoju mladih, a kvalitetna škola je uvjet da bi pedagoška komunikacija bila uspješno ostvarena (Suzić 2005:176).

Kvalitet školskog okruženja može biti značajan pokazatelj za dalje usmjeravanje u školovanju, modeliranje vlastitih želja, sposobnosti i motiviranosti. Iskustva su ta koja učenika mogu usmjeriti u određeno područje djelovanja. Kvalitetno školsko okruženje povezano je i sa samopoštovanjem kod mladih. U zavisnosti od okruženja kod učenika samopoštovanje jača ili slabi. Škole mogu kreirati okruženje i klimu koja će biti snažnija od bilo kojeg pojedinačnog utjecaja – nastavnika, razreda, porodice, itd., a u isto vrijeme snažno toliko da za mali dio dnevnog boravka nadjača sve drugo u životu djeteta (Edmonds 1982, prema Kranželić-Tavra 2002: 2). U svemu tome važni su i zaštitni kao i rizični faktori aktivni u užoj okolini učenika. Fraser (1997) navodi sljedeće:

- individualni nivo (biološki, psihološki, konstitucijski...),
- nivo užeg okruženja (obitelj, vršnjaci, škola, susjedstvo, lokalna zajednica...),
- nivo šireg okruženja (društvo, zajednica u cjelini...) (Kranželić-Tavra 2002: 2).

Kvalitet školskog života može se uzimati kao indikator učeničke dobrobiti koji je određen faktorima povezanim sa školskim okruženjem, obrazovnim iskustvima učenika i uključenošću učenika u školski život (Karatzias i sar. 2002, prema Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Kada se govori o kvalitetu školskog života „u obzir se uzima ne samo opća dobrobit učenika već i osjećaji vezani uz specifična područja školskog života, primjerice kvalitetu odnosa u školskom okruženju, odnose

s drugim učenicima i nastavnicima, učnički doživljaj važnosti školavanja za život, osjećaj uspješnosti u školi, te motivaciju za učenje” (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec 2009: 29).

## **Kritičko mišljenje u nastavi**

Mišljenje je psihički proces kojim se određuju svojstva pojava i otkrivaju odnosi među njima, odnosno proces kojim se nešto analizira, prosuđuje i vrednuje (Kolić-Vehovec 1999). Ono podrazumijeva aktivni pristup i sposobnost je razmišljanja o problemu tako da se osoba odvoji od predrasuda o problemu. Pored utvrđivanja pozitivnih i negativnih konotacija i ishoda pojedinog sadržaja, kritičko mišljenje omogućuje zauzimanje stava prema ponuđenom sadržaju. Ono pojedinca izvodi iz stanja ‘poslušnog i pasivnog promatrača’ u osobu koja aktivno misli i ima stav (Herman i Mekčesni 2004).

Iva Buchberger (2012) nastoji ponuditi operativnu definiciju kritičkog mišljenja, te ističe važnost sagledavanja savremenog društva, njegovih kretanja i trendova te podsticanja razvoja pojedinaca koji su sposobni da promišljaju, analiziraju i vrednuju s kritičkom distancom različite pojava u svijetu oko njih. Ona kreće od pedagoškog pristupa koji je bitan za razvoj kritičke svijesti tokom odgoja i obrazovanja te njegove uloge u recepciji različitih informacija i kreiranju aktivnih subjekata.

Prema Zoranu Hercigonji (2019), kritičko mišljenje je resurs koji omogućuje prisvajanje analitičkog i evaluativnog stava prema serviranim činjenicama, a kritički promišljati znači analizirati svoj odnos prema društvu i ukupnoj situaciji u socijalnom okruženju uz iznošenje vlastitih stavova u odnosu na servirane obrasce razmišljanja kojima dirigiraju mediji (Tapavički-Duronjić 2011). Mediji često nisu u funkciji promoviranja istine, nego u funkciji promoviranja stavova vladajućih struktura, te Juričić zaključuje: „Ako ne znamo promišljati, preispitivati, pozorno čitati i slušati... nemoguće nam je procijeniti koje su od tih informacija istinite i dobronamjerne, a koje zlonamjerne izmišljotine. Nasjedamo manipulatorima i postajemo igračke u njihovim igrama. Ako ne znamo kritički misliti nismo slobodni nego smo nesvjesni zarobljenici medijskih, političkih, ekonomskih i svih drugih manipulacija kojima nas društvo pretvara u stado poslušnih ovaca“ (Juričić, n.d.:3).

Prema Ivi Buchberger, Valentini Bolčević i Vesni Kovač (2017), postoje tri grupe istraživanja koja govore o važnosti razvoja kritičkog mišljenja u obrazovanju. Prva grupa usmjerena je na ispitivanje povezanosti pojedinih obilježja nastavnika i

kritičkog mišljenja (Boonjeam, Tesaputa & Sri-ampai 2017; Chee & San Oo 2012; Emir 2013; Innabi 2003; Moeti, Mgawi & Moalosi 2017; Warburton & Toff 2005). Drugu grupu čine istraživanja fokusirana na odnos didaktičko-metodičkog aspekta nastave i kritičkog mišljenja (Fung 2014; Lewine et al. 2015; Piergiovanni 2014; Razei, Derakshan & Bagherkazemi 2011; Shim & Walczak 2012; Tiruneh, Verburch & Elen 2014). Treća grupa istraživanja posvećena je direktnom poučavanju vještinama kritičkog mišljenja u nastavi (Alwehaibi 2012; Cotter & Tally 2009; Wallace & Jefferson 2015; Marin & Halpern 2011).

U funkciji kvalitetne implementacije kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnom procesu kroz okvirni ERR sistem nastavnici trebaju: osigurati vrijeme i prilike za uvježbavanje kritičkog mišljenja, dopustiti učenicima da promišljaju i teoretiziraju, prihvatiti raznovrsne ideje i mišljenja, promovirati aktivnu uključenost učenika u proces učenja, osigurati učenicima nerizično okruženje bez mogućnosti ponižavanja, izraziti uvjerenje u sposobnost svih učenika za donošenje kritičkih sudova, cijiniti kritičko mišljenje (Stelle i sar. 2001a: 9).

### ***Metode i tehnike razvoja kritičkog mišljenja u nastavi***

U eksperimentalnom programu koji je predmet ovog istraživanja u odgovarajućem kontekstu i za odgovarajući nastavni sadržaj i uzrast učenika korištene su brojne metode i tehnike koje su u funkciji razvoja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu kroz implementaciju ERR modela u nastavi. Ovdje izdvajamo kratki osvrt Željke Bjelanović Dijanić (2012) na neke od metoda za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sistemu, sa referiranjem i na osnovne izvore:

- *Grozdovi* – metoda poučavanja za razvoj kritičkog mišljenje u nastavi koja podstiče učenike da slobodno i otvoreno razmišljaju o nekoj temi, koja je prilagođena za rad u malim grupama. Njezin cilj je sistematizirati znanje o nekom zadanom pojmu, povezati ga s drugim pojmovima iz područja koje se proučava, iz nekog drugog nastavnog predmeta ili iz realnog svijeta koji nas okružuje slijedeći vlastiti tok misli – na papir se zapisuju asocijacije koje u tom trenutku naviru u misli učenika (Bjelanović 2003:87).
- *INSERT (Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking)*– tehnika čitanja koja započinje evokacijskim aktivnostima: pretraživanjem predznanja i postavljanjem pitanja. U njoj se označavaju različite vrste informacija unaprijed dogovorenim oznakama: ‘ü’ ako je informacija poznata od

prije, ‘+’ ako je informacija za učenika nova, ‘-’ ako je informacija u suprotnosti s onime što su znali ili mislili da znaju, ‘?’ ako informacija zbunjuje ili žele saznati više o tome (Steele i sar. 2001b: 13). Njezina funkcija je pronalaženje sličnosti i razlika koju se još naziva matricom za uspoređivanje (Marzano i sar. 2006: 26) u formi tabele u kojoj se vodoravno upisuju pojmovi koji se uspoređuju, a uspravno se upisuje obilježje ili kriterij prema kojem ih se uspoređuje (Temple i sar. 2001: 36).

- *Oluja ideja* ili *brainstorming* – tehnika kreativnog oblikovanja velikog broja ideja u kratkom vremenu, koja se može se primjenjivati s cijelim razredom, grupno ili u paru. U njoj se sve ideje zapisuju i nakon toga vrednuju (Matijević 1999: 499).
- *Rotirajući pregled* – metoda u kojoj nastavnik oblikuje broj pitanja koji odgovara broju grupa, a svako pitanje zapisano je na zaseban list papira. Svaka grupa dobije jedan list s pitanjem i na njega učenici u obliku natuknica zapisuju svoja razmišljanja. Na nastavnikov znak listovi se rotiraju do sljedeće grupe, te učenici čitaju napisano i dopisuju svoje ideje. Rotacija se vrši dok grupe ne dobiju list s pitanjem s kojim su počeli rad (Stelle i sar. 2001c: 42). Očegledno je kako je najbolja za primjenu u grupnom radu.
- *Vennov dijagram* – vizuelno pomagalo koje se sastoji od dva djelimično preklapajuća kruga, a koristi se za usporedbu dva pojma koji su predmet analize i uz pomoć ove tehnike izdvajaju se njihove sličnosti i razlike. Sličnosti pojmova zapisuju se u presjek, a razlike u preostale dijelove kruga (Temple i sar. 2001:38). Ova metoda poznata je i kao strategija za pronalaženje sličnosti i razlika (Marzano i sar. 2006:26).
- *Vodeno čitanje* – metoda čitanja koju karakterizira vođenje od strane nastavnika uz pomoć pitanja. U ovoj metodi tekst se podijeli se na nekoliko manjih dijelova, učenici samostalno čitaju dio po dio, a nakon svakog dijela nastavnik postavlja pitanja otvorenog tipa kojima se podstiče učenike da razmisle o čemu su pročitali, koje nove informacije su saznali, ali i da pokušaju predvidjeti o čemu će biti riječi u idućem dijelu (Stelle i sar. 2001a).

Izdvojene metode jasno ukazuju na osobenost ERR modela u odnosi na klasičnu nastavu.

## METOD

Po svojoj naravi istraživanje je bilo eksperimentalno: eksperimentalnu grupu činili su učenici koji su pohađali nastavu koja 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. Cilj istraživanja bio je da se ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu školskog života učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi koja razvija kritičko mišljenje. Od istraživačkih metoda korišteni su: eksperimentalna metoda, metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička metoda. Eksperimentalna metoda je korištena za oblikovanje eksperimentalne situacije i provođenje eksperimenta. Metoda teorijske analize korištena je u znanstvenoteorijskoj deskripciji istraživačkog problema, a deskriptivno-analitička u provođenju empirijskog istraživanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Od istraživačkih tehnika korišteno je anketiranje.

### Istraživački instrument

Upitnik kvaliteta školskog života su konstruirali Ainley i Bourke (1992; Leonard 2002) za ispitivanje s australskim učenicima osnovnih škola. Upitnik sadrži 40 tvrdnji koje čine sedam skala (dvije opće i pet specifičnih) dobijenih faktorskom analizom, a koje mjere specifične domene kvaliteta školskog života:

- *Opće zadovoljstvo školom* (General satisfaction) – mjeri opće pozitivne osjećaje prema školi, pozitivan stav prema školi (6 tvrdnji,  $\alpha=0,78$ )
- *Negativni osjećaji prema školi* (Negative affect) – mjeri opće negativne osjećaje prema školi, stres zbog škole (5 tvrdnji,  $\alpha=0,82$ )
- *Nastavnici* (Teacher) – ispituje percepciju kvaliteta odnosa nastavnika prema učenicima, zadovoljstvo učenika odnosom s nastavnicima (5 tvrdnji,  $\alpha=0,82$ )
- *Socijalna integriranost* (Social integration) – ispituje odnose učenika s drugim ljudima i učenicima u školi, percepciju kvalitete društvenog života u školi (5 tvrdnji,  $\alpha=0,73$ ).
- *Priprema za budućnost* (Opportunity) – odnosi se na percepciju relevantnosti školovanja, percepciju učenika o tome koliko im prilika pruža škola za razvoj u budućnosti i koliko ih priprema za život (6 tvrdnji,  $\alpha=0,88$ )
- *Školsko postignuće* (Achievement) – ispituje učenikov doživljaj školske kompetentnosti, osjećaj postignuća i uspješnosti u školskom radu (4 tvrdnje,  $\alpha=0,87$ )

- *Doživljaj učenja* (Adventure) – ispituje u kojoj mjeri učenici uživaju u samoučenju, percipiraju učenje izazovnim i zabavnim (4 tvrdnje,  $\alpha=0,87$ ).

Pimjer ajtema *Opće zadovoljstvo školom: Za mene je škola mjesto gdje uživam da budem*. Ispitanici su označavali svoj stepen slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali od četiri stepena: (1 – “uopće se ne slažem”, 2 – “uglavnom se ne slažem”, 3 – “uglavnom se slažem”, 4 – “potpuno se slažem”).

Provjerili smo pouzdanost i na našem uzorku, a koeficijent unutarnje konzistencije Cronbach alpha naveden je uz svaku subskalu u zagradi i upućuje na zadovoljavajuću pouzdanost skala.

## Ispitanici

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

Istraživački uzorak je činilo 300 učenika 6. i 8. razreda osnovne škole. Uzorak se podjednako sačinjavali 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 1.** Osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike utvrđeni pri ispitivanju izabranih istraživačkih varijabli

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Opće zadovoljstvo školom	300	5,00	20,00	14,9433	3,21474
Negativni osjećaji prema školi	300	5,00	20,00	8,5233	3,50482
Nastavnici	300	5,00	20,00	16,3067	3,07204
Socijalna integriranost	300	5,00	20,00	16,3867	2,85968
Priprema za budućnost	300	5,00	20,00	17,3067	2,75280
Školsko postignuće	300	4,00	16,00	12,9200	2,74811
Doživljaj učenja	300	4,00	16,00	10,8367	3,41597

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 2.** Odstupanje distribucije podataka od normalne raspodjele

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Opće zadovoljstvo školom	,117	300	,000	,957	300	,000
Negativni osjećaji prema školi	,158	300	,000	,875	300	,000
Nastavnici	,119	300	,000	,923	300	,000
Socijalna integriranost	,152	300	,000	,913	300	,000
Priprema za budućnost	,166	300	,000	,870	300	,000
Školsko postignuće	,156	300	,000	,896	300	,000
Doživljaj učenja	,113	300	,000	,943	300	,000

Rezultati predstavljeni u prethodnoj tabeli 2, a dobijeni putem Kolmogorov-Smirnovog i Shapiro-Wilkovog testa ukazuju na stepen odstupanja dobijenih rezultata od normalne raspodjele unutar većeg broja varijabli. Na osnovu navedenih istraživačkih rezultata izvodi se zaključak kako će se u statističkoj analizi koristiti neparametrijska statistika.

Kao što je u radu već i navedeno, varijabla kvalitet školskog života operacionalizirana je na slijedeće varijable: opće zadovoljstvo školom, negativni osjećaji prema školi, nastavnici, socijalna integriranost, priprema za budućnost, školsko postignuće i doživljaj učenja.

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

**Tabela 3.** Rang vrijednosti kvaliteta školskog života u odnosu na varijablu vrsta uzorka

Ranks				
	Vrsta uzorka	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Opće zadovoljstvo školom	eksperimentalna grupa	150	163,45	24517,50
	kontrolna grupa	150	137,55	20632,50
Negativni osjećaji prema školi	eksperimentalna grupa	150	137,35	20602,50
	kontrolna grupa	150	163,65	24547,50
Nastavnici	eksperimentalna grupa	150	164,06	24609,00
	kontrolna grupa	150	136,94	20541,00
Socijalna integriranost	eksperimentalna grupa	150	166,61	24991,00
	kontrolna grupa	150	134,39	20159,00
Priprema za budućnost	eksperimentalna grupa	150	152,93	22940,00
	kontrolna grupa	150	148,07	22210,00
Školsko postignuće	eksperimentalna grupa	150	154,15	23122,00
	kontrolna grupa	150	146,85	22028,00
Doživljaj učenja	eksperimentalna grupa	150	165,98	24897,50
	kontrolna grupa	150	135,02	20252,50

**Tabela 4.** Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu vrsta uzorka

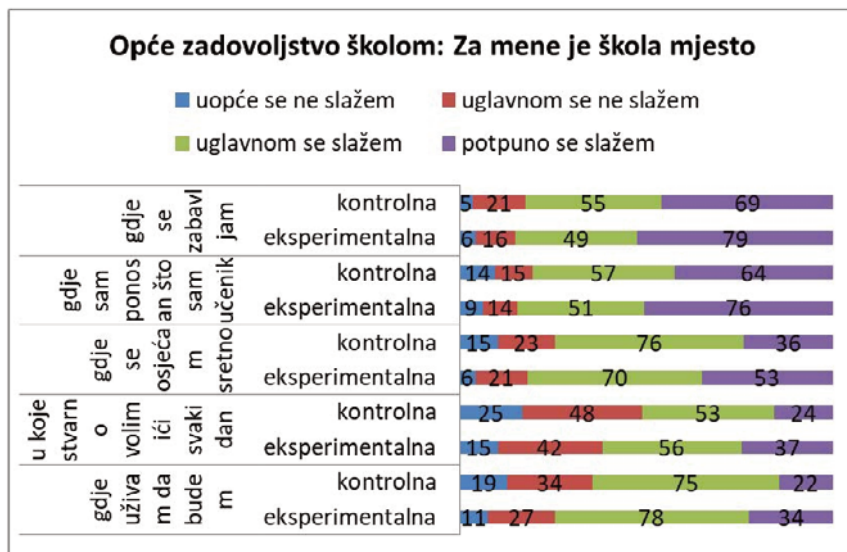
Test Statistics <sup>a</sup>							
	Opće zadovoljstvo školom	Negativni osjećaji prema školi	Nastavnici	Socijalna integriranost	Priprema za budućnost	Školsko postignuće	Doživljaj učenja
Mann-Whitney U	9307,50	9277,50	9216,00	8834,00	10885,000	10703,000	8927,500
Wilcoxon W	20632,50	20602,50	20541,00	20159,00	22210,000	22028,000	20252,500
Z	-2,60	-2,65	-2,73	-3,24	-,496	-,738	-3,108
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>,009</b>	<b>,008</b>	<b>,006</b>	<b>,001</b>	,620	,461	<b>,002</b>

a. Grouping Variable: Vrsta uzorka

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u kvalitetu školskog života učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje. Slijedi analiza i interpretacija rezultata po istraživačkim varijablama kvaliteta školskog života učenika.

## Opće zadovoljstvo školom

Zadovoljstvo školom jeste jedan od važnih faktora kada je u pitanju sagledavanje općeg života školaraca i razvijanja njihovog kritičkog mišljenja. Onoliko koliko su učenici (ne)zadovoljni školom toliko će imati i kritičko mišljenje spram faktora koji određuju to (ne)zadovoljstvo.



Grafikon 1. Opće zadovoljstvo školom

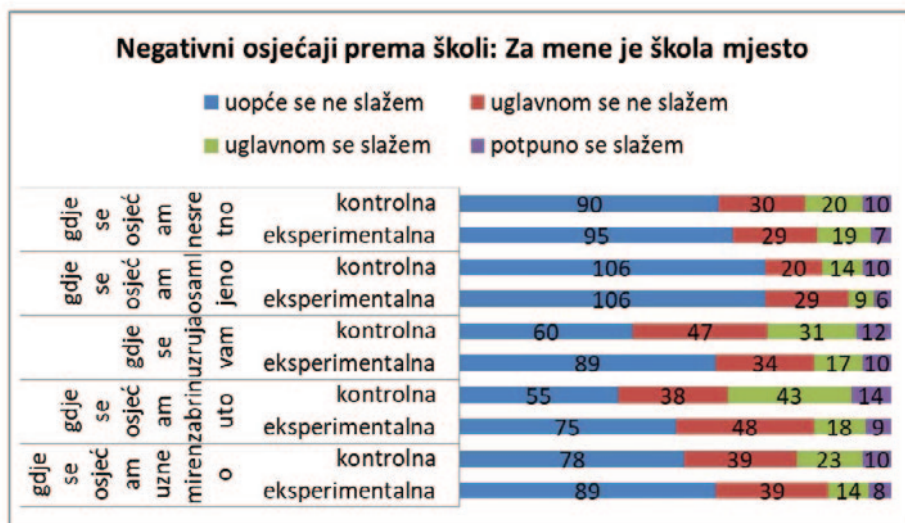
U grafikonu 1 vidljivo je da su odgovori koji ukazuju na opće zadovoljstvo školom relativno pozitivni, a samim tim i da su učenici općenito zadovoljni školom. Iz grafičkog prikaza je vidljivo kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće opće zadovoljstvo školom 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 veće opće zadovoljstvo školom od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

## Negativni osjećaji prema školi

Kada su u pitanju negativni osjećaji prema školi razlikujemo Vanjska i unutrašnje utjecaje. Unutrašnji razlozi mogu se odnositi na depresiju, potištenost ili nesigurnost,

dok vanjski utjecaji mogu biti odnos sa nastavnicima, vršnjacima ili okruženjem. Negativni osjećaji prema školi mogu se vezati i za slabu povezanost sa školom koju prati veliki broj rizičnih ponašanja poput ovisnosti i maloljetničke delikvencija (Hawkins, Catalano & Miller 2001; Maddox & Prinz 2003; Waters, Cross & Runions 2009; Roviš i Bezinović 2011).

Rezultati istraživanja predstavljeni u grafikonu 2 pokazali su da se veći broj učenika ne osjeća nesretno. Također, veliki broj učenika pokazuje zabrinutost. Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se nastava izvodi na klasični način imaju statistički značajno veći negativni osjećaj prema školi od učenika s kojima se nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja.



**Grafikon 2.** Negativni osjećaji prema školi

Pretpostavljamo da klasična nastava u većoj mjeri razvija negativni osjećaj učenika prema školi jer je pozicija i uloga učenika u većoj mjeri pasivizirana.

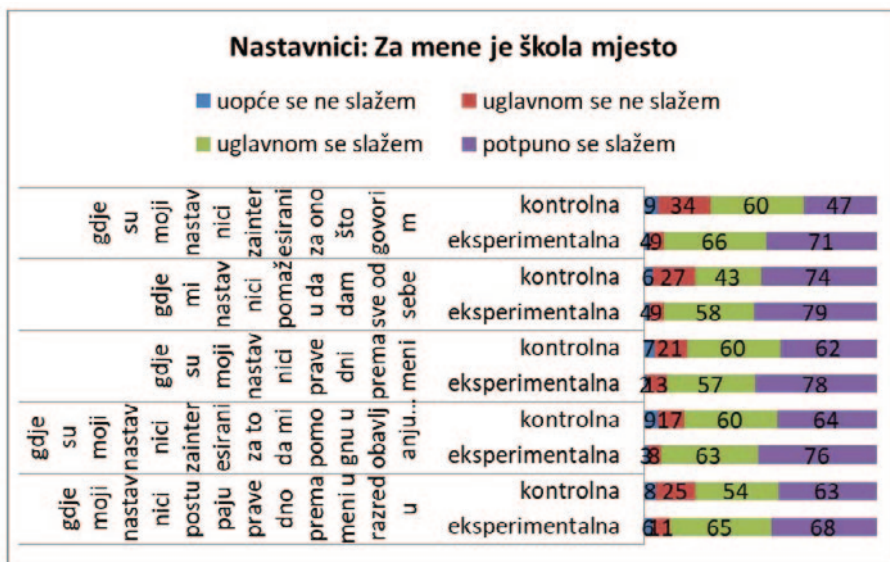
### Odnos s nastavnicima

Da bismo odredili kvalitet školskog života učenika potrebno je da znamo i kakav je odnos na relaciji nastavnik – učenik. U upitniku kvaliteta školskog života odnos je razmatran kroz segmente: pravedno postupanje nastavnika u razredu, individualna pomoć učeniku i potpora, zainteresiranost nastavnika za mišljenje učenika. Značaj

nastavnika u kreiranju cjelokupne slike o školi kod učenika nije zanemariv. Roeser, Eccles i Sameroff (1998) su utvrdili da je za adolescente, koji su svoje nastavnike doživljavali kao izvore akademske i emocionalne podrške, postojala manja vjerovatnoća za doživljavanje emocionalne uznemirenosti ili alijenacije od škole (Zvizdić 2015).

Nastavnici mogu njegovati efektivni stil borbe sa problemima kod učenika tako što će kreirati razrednu i školsku klimu koja će prigrлити dijete, zadovoljiti učenikovu potrebu za sigurnošću i pripadanjem, razvijati socijalnu kompetenciju, sposobnost rješavanja problema te omogućiti svakom učeniku prilike da učestvuje u raznim aktivnostima škole. Visoka očekivanja nastavnika mogu ohrabriti učenike za aktivno djelovanje, te pomoći učenicima da efikasnije uče i postižu dobre školske rezultate (Zvizdić, 2015).

Rezultati istraživanja predstavljeni u grafikonu 3 pokazali su da su učenici većinom zadovoljni svojim nastavnicima. Možemo potvrditi da općenito vlada pozitivan stav prema nastavnicima, te da učenici doživljavaju nastavnike kao vid podrške. Iz grafičkog prikaza je vidljivo kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti u kvalitetu odnosa sa nastavnicima od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

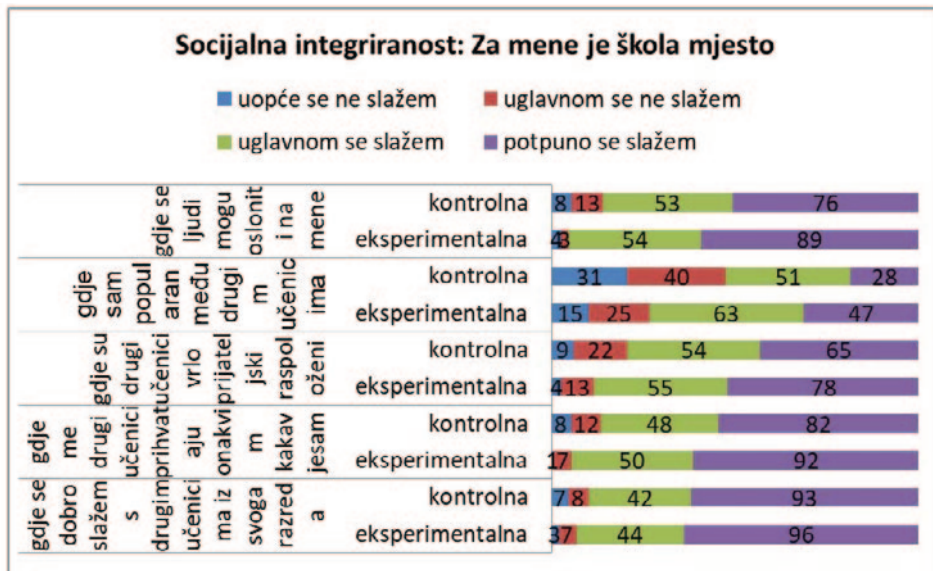


**Grafikon 3.** Odnos s nastavnicima

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja ostvaruju statistički značajno kvalitetniji odnos sa nastavnicima od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

## Socijalna integriranost

Vlasta Vizek-Vidović (1994; prema Ajduković 1995) bilježi da socijalna okolina za djecu uključuje porodicu, školu i vršnjake. Disfunkcija unutar jedne od ovih kategorija može interferirati s razvojem djeteta. Međutim, poznato je i da jedan izvor socijalne podrške može utjecati na drugi, primjerice u vidu ublažavanja problema koje dijete ima s nekim drugim izvorom socijalne podrške. Na temelju rezultata istraživanja pojedinih autora (Hartup 1983) utvrđeno je da su popularnost i prihvatanje od strane vršnjaka bile povezane s boljim školskim uspjehom. Rezultati istraživanja predstavljeni u grafikonu 4 pokazuju da su učenici zadovoljni odnosom sa vršnjacima u razredu. Iz grafičkog prikaza je vidljivo kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti u kvalitetu socijalne integriranosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.



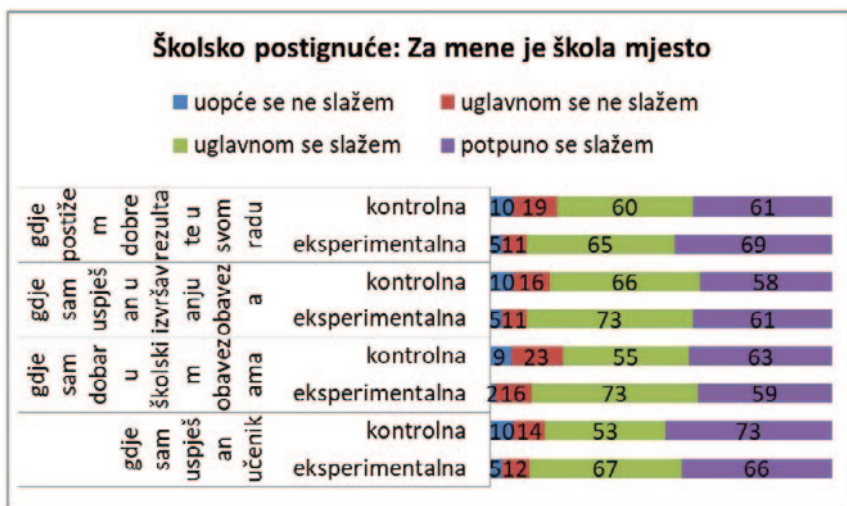
Grafikon 4. Socijalna integriranost



razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti u doživljaju škole kao mjesta pripreme za budućnost od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da nije statistički značajna razlika u doživljaju škole kao mjesta pripreme za budućnost učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

### Školsko postignuće

Doživljaj školske (ne)kompetencije aspekt je dječje slike o sebi, a iskustva neuspjeha na ovom području ugrožavaju samopouzdanje učenika, što dovodi do slabije motivacije za učenje i još slabijih rezultata u učenju (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec 2009). Učenici nižeg samopoštovanja obično imaju i lošiji školski uspjeh.



Grafikon 6. Školsko postignuće

Rezultati istraživanja predstavljeni u grafikonu 6 pokazali su da je za većinu učenika škola mjesto gdje su dobri u školskim obavezama. Iz grafičkog prikaza je vidljivo kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti u kvalitetu školskog postignuća od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da nije statistički značajna razlika u kvalitetu školskog postignuća

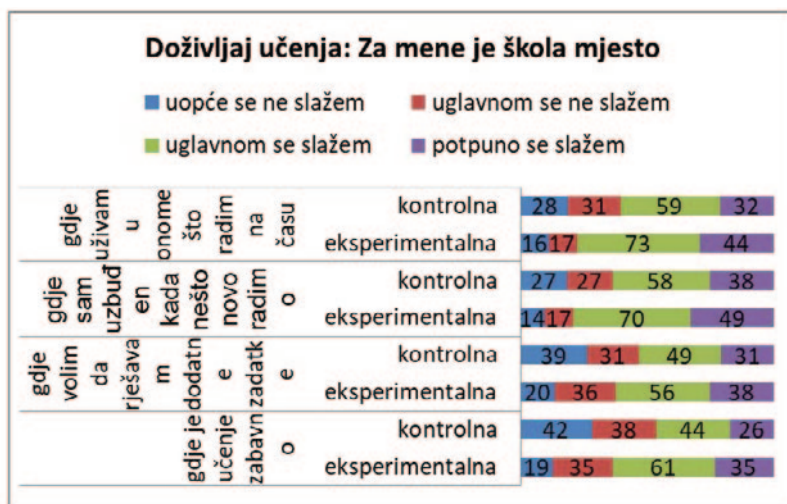


učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

### Doživljaj učenja u školi

Učenici koji smatraju učenje važnim za buduće školovanje su u većoj mjeri usvojili ciljnu orijentaciju u učenju. Učenici koji su usmjereni prema učenju, znanju ili zadatku žele unaprijediti svoje sposobnosti i razumijevanje gradiva, učenje je za njih cilj sam po sebi. Stoga je, očekivano, da je ova orijentacija u učenju najviše povezana s percepcijom učenika da im škola omogućuje usvajanje nastavnih sadržaja koji su izazovni i zanimljivi (Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec 2009).

Prema rezultatima istraživanja predstavljenim u grafikonu 7 učenici nemaju odbojnost prema školskim obavezama i aktivnostima, te imaju pozitivna osjećanja naspram njih. Iz grafičkog prikaza je vidljivo kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na skali kvaliteta doživljaja učenja od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.



Grafikon 7. Doživljaj učenja u školi

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju statistički

značajno veće vrijednosti na skali kvaliteta doživljaja učenja od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

## ZAKLJUČAK

Istraživanje kvaliteta školskog života učenika 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 Rijasete Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini. Projekat je trajao u 1999. i 2020. godini.

Rezultati istraživanja su pokazali da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta školskog života 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: opće zadovoljstvo školom, stav o nastavnicima, socijalna integritiranost i doživljaj učenja od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Istovremeno, učenici s kojima se nastava izvodi na klasični način imaju statistički značajno veći rang od učenika s kojima se nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja na subskali negativni osjećaji prema školi. Nema statistički značajne razlike u stavovima učenika na subskalama priprema za budućnost i školsko postignuće 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 eksperimentalnog faktora – razvoja kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi. Preporuka za buduće istraživanje jeste ustanoviti postoji li razlika u kvalitetu pedagoške klime i kvalitetu učeničkih aktivnosti u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje. Također, bilo bi dobro pored stavova učenika osigurati i stavove nastavnika.

## LITERATURA

1. Ahern, Aofie et. al (2012), "Critical thinking in the university curriculum – the impact on engineering education", *European Journal on engineering Education*, 37(2), 125-132.
2. Ainley, John, Sid Bourke (1992), "Student views of primary schooling". Research Papers, in: *Education – Policy and practice*, 7, 107-128.
3. Ajduković, Dean (1995), *Program psihosocijalne pomoći prognanoj i izbjegloj djeci*, Priručnik za pomagače-nestručnjake, Društvo za psihološku pomoć, Zagreb
4. Alwehaibi, Huda Umar (2012), "Novel program to promote critical thinking among higher education students: empirical study from Saudi Arabia", *Asian Social Science*, 8(2), 193-204.
5. Anderson, Phyllis R., Joanne R. Reid (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), 149-167.
6. Bahr, Nan (2010), "Thinking critically about critical thinking in higher education", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), 1-16.
7. Bjelanović Dijanić, Željka (2012), "Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu", *Metodički ogledi*, 19 (2012) 1, 163-179.
8. Bjelanović, Željka (2003), "Sustavi pojmova u nastavi matematike", u: *Zbornik radova trećeg stručno-metodičkog skupa Metodika nastave matematike u osnovnoj i srednjoj školi*, Rovinj, 80-96.
9. Boonjeam, Waraporn, Kowat Tesaputa, Anan Sri-ampai (2017), "Program development for primary school teachers' critical thinking", *International Education Studies*, 10(2), 131-138.
10. Buchberger, Iva (2012), *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*, Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas, Rijeka
11. Buchberger, Iva, Valentina Bolčević, Vesna Kovač (2017), "Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi", *Metodički ogledi*, 24 (2017), 1, 109-129.
12. Choy, Chee, Pou San Oo (2012), "Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom?", *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182.

13. Cotter, Ellen M., Carrie Sacco Tally (2009 ), "Do critical thinking exercises improve critical thinking skills?" *Educational Research Quarterly*, 33(2), 3-14.
14. Emir, Serap (2013), "Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih sample)", *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 337-347.
15. Epstein, Joyce L., James McPartland (1976), "The concept and measurement of the quality of school life", *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
16. Fung, Dennis (2014), "Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students", *International Journal of Educational Research*, 66(1), 45-62.
17. An, Gyeong Ju, Myung Sook Yoo (2008), "Critical thinking and learning styles of nursing students at the Baccalaureate nursing program in Korea", *Contemporary nurse: a journal for the Australian nursing profession*, 29(1), 100-109.
18. Hartup, Willard W. (1970), "Peer interaction and social organization", In: P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 2, New York: Wiley, 361-456.
19. Hawkins, J. David, Richard F. Catalano, Yanet Y. Miller (1992), "Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention", *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
20. Hercigonja, Zoran (2019), *Prostor kritičkog mišljenja u digitalnim medijima kao dionicima procesa formiranja osobnosti djeteta*, Fronta Impress, Zagreb
21. Herman, Edvard S, Robert V. Mekčesni (2004), *Globalni mediji*, CLIO, Beograd
22. 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](http://dipmat.math.unipa.it/~grim/21_project/21_brno03_Innabi.pdf)
23. Juričić, Dinka (2016), *Kritičko mišljenje (Ne daj da te prave ovcom)*, pristupljeno 24. 06. 2020, dostupno na <https://vdocuments.site/kriticko-misljenje-ne-daj-da-te-prave-ovcom.html>
24. Kolić-Vehovec, Svjetlana (1999), *Edukacijska psihologija*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka
25. Kranželić-Tavra, Valentina (2002), "Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješne prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih", *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 38, br. 1, 1-12.

26. Leonard, Carl Anthony Robert (2002), *Quality of school life and attendance in primary schools*, PhD thesis, University of Newcastle, Newcastle
27. Lewine, Rich, Alison Sommers, Rachel Waford, Catherine Robertson (2015), "Setting the mood for critical thinking in the classroom", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 1-4.
28. Maddox, Samuel J., Ronald J. Prinz (2003), "School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
29. Marin, Lisa M., Diane F. Halpern (2011), "Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains", *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13.
30. Marzano, Robert J., Debra J. Pickering, Jane E. Pollock (2006), *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*, Educa, Zagreb
31. Matijević, Milan (1999), "Didaktika i obrazovna tehnologija", u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 487-510.
32. Moeti, Bakadzi, Rabson Kilion Mgawi, Waitshega Tefo Smitta Moalosi (2017), "Critical thinking among postgraduate diploma in education students in higher education: Reality or fuss?", *Journal of Education and Learning*, 6(2), 13-24.
33. Ordem, Eser (2017), "Developing critical-thinking dispositions in a listening/speaking class", *English Language Teaching*, 10(1), 50-55.
34. Piergiovanni, Polly R. (2014), "Creating a critical thinker", *College Teaching*, 62(3), 86-93.
35. Raboteg-Šarić, Zora, Marija Šakić, Andreja Brajša-Žganec (2009), "Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika", *Društvena istraživanja*, br. 4-5 (102-103), 697-716.
36. Razaei, Saeed, Ali Derakshan, Marzieh Bagherkazemi (2011), "Critical thinking in language education", *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 769-777.
37. Roeser, Robert W., Jacquelynne S. Eccles, Arnold J. Sameroff (1998), "Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school", *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.

38. Roviš, Darko, Petar Bezinović (2011), "Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaraca", *Sociologija i prostor*, 49 (2), 185-208.
39. Shim, Woo-jeong, Kelley Walczak (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), 16-30.
40. Steele, Jeannie L., Kurtis S. Meredith, Charles Temple, Scott Walter (2001a), *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Okvirni sustav kritičkog mišljenja ucjelinini nastavnog programa, vodič kroz projekt I*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb
41. Steele, Jeannie L., Kurtis S. Meredith, Charles Temple (2001b), *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Metode za promicanje kritičkog mišljenja, vodič kroz projekt II*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb
42. Steele, Jeannie L., Kurtis S. Meredith, Charles Temple (2001c), *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Suradničko učenje, vodič kroz projekt V*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb
43. Suzić, Nenad (2005), *Pedagogija za XXI vijek*, TT-Centar, Banja Luka
44. Tapavički-Duronjić Tatjana (2011), *Komuniciranje u medijasferi*, Bard fin, Beograd
45. Temple, Charles, Jeannie L. Steele, Kurtis S. Meredith (2001), *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Čitanje, pisanje i diskusija u svakom predmetu, vodič kroz projekt III*, Forum za slobodu odgoja, Zagreb
46. Tiruneh, Dawit T., An Verburgh, Jan Elen (2014), "Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies", *Higher Education Studies*, 4(1), 1-17.
47. Wallace, Elise D., Renee N. Jefferson (2015), "Developing critical thinking skills: assessing the effectiveness of workbook exercises", *Journal of College Teaching and Learning*, 12(2), 101-108.
48. Warburton, Edward, Bruce Torff (2005), "The effect of perceived learner advantages on teachers' beliefs about critical-thinking activities", *Journal of Teacher Education*, 56(1), 24-33.
49. Waters, Stacey K., Donna S. Cross, Kevin Runions (2009), "Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model". *Journal of School Health*, 79(11), 516-524.
50. Zvizdić, Sibela (2015). *Socijalna podrška i rezilijencija kod djece i adolescenata*, Filozofski fakultet u Sarajevu, Elektronsko izdanje <http://www.ff-eizdavastvo.ba/Knjige.aspx>

## THE QUALITY OF STUDENTS' SCHOOL LIFE IN CLASSICAL RELIGIOUS TEACHING AND TEACHING DEVELOPING CRITICAL THINKING

### Summary:

The subject of this experimental research was the quality of students' school life. The aim was to investigate whether there is a statistically significant difference in the quality of school life between students involved in classical religious teaching and teaching developing critical thinking.

An experimental method, a method of theoretical analysis, and a descriptive-analytical method were used. The data were gathered by the means of a survey. The questionnaire measuring the quality of school life, developed by Ainley and Bourke (1992, Leonard, 2002), was used in the research. The study was conducted in two city schools in Zenica, one experimental (Elementary school Mak Dizdar, Zenica) and one control (Elementary school Musa Ćazim Ćatić, Zenica). The sample comprised 300 students, the sixth and eighth-graders, with 150 students in the experimental group and 150 in the control group, while both groups consisted of 75 male and 75 female students. The results showed that the students being taught Islamic religion to develop critical thinking was statistically significantly more satisfied with the school, had better relationships with their teachers achieved better social integration and had better learning experience than the students being taught in a classical way. Likewise, the students involved in the classical teaching process had statistically significantly more negative feelings towards school than those students involved in teaching developing critical thinking. These study findings confirmed the value of critical thinking development within religious education.

**Keywords:** critical thinking, school satisfaction, social integration, school achievement, learning experience.

Adresa autora

Authors' address

Izet Pehlić

Univerziteta u Zenici

Islamski pedagoški fakultet

izet.pehlic@gmail.com

Maida Mahmutović

Srednja tehnička škola u Zavidovićima

maida2961988@gmail.com

