Primljeno: 28. 6. 2020.

Prihvaćeno za štampu: 29. 10. 2020.

Prof. dr. Izet Pehlić
Univerziteta u Zenici
Islamski pedagoški fakultet
Email: *izet.pehlic@gmail.com*

Maida Mahmutović, MA
Srednja tehnička škola u Zavidovićima
Email: *maida2961988@gmail.com*

OSOBENOST PEDAGOŠKE KLIME U VJERONAUČNOJ NASTAVI U KOJOJ SE RAZVIJA KRITIČKO MIŠLJENJE

Sažetak

Predmet ovog eksperimentalnog istraživanja bio je kvalitet pedagoške klime. Cilj istraživanja bio je da se ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu pedagoške klime u stavovima učenika u klasičnoj vjeronaučnoj nastavi i nastavi u kojoj se primjenom odgovarajućih metoda i tehnika naglašeno razvija kritičko mišljenje.

Od istraživačkih metoda korištene su: eksperimentalna metoda, metoda teorijske analize i deskriptivno-analiitička metoda, a od istraživačkih – tehnika anketiranje. U istraživanju je korišten ISC-S inventar – Procjena pedagoške klime u školi (Brand et al., 2003: 575).

Istraživanje je provedeno u dvije gradske škole u Zenici, od kojih je jedna bila eksperimentalna (Osnovna škola „Mak Dizdār“ 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 su imale po 75 učenika muškog spola i po 75 učenika ženskog spola.

Rezultati istraživanja pokazali su da u stavovima učenika koji su pratili nastavu u kojoj se primjenom odgovarajućih metoda i tehnika naglašeno razvija kritičko mišljenje postoje statistički značajno veće vrijednosti, nego kod učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi na skalama: kvaliteta nastavnikove podrške, jasnosti i dosljednosti u primjeni pravila i podršci učenicima, uključenosti učenika u donošenje odluka i inoviranje

nastave. Također, rezultati su pokazali da u stavovima učenika s kojima se nastava izvodila na klasični način postoje statistički značajno veće vrijednosti nego kod učenika koji su pratili nastavu u kojoj se razvija kritičko mišljenje na skalama negativne vršnjačke interakcije i disciplinske odgovornosti.

Istraživački rezultati mogu biti osnova za planiranje profesionalnog usavršavanja svih nastavnika Islamske vjeronauke, a koje bi bilo u funkciji razvoja njihovih kompetencija za primjenu odgovarajućih metoda i tehnika za razvoj kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

Ključne riječi: *pedagoška klima, kritičko mišljenje, vjeronaučna nastava, vršnjačka interakcija*

UVOD

U školi kao zajednici njenih subjekata, izvršavanje postavljenih zadataka možemo posmatrati kroz kognitivni i afektivni aspekt. I jedan i drugi je bitan, te zajedno čine neodvojivu cjelinu. Znanje se ne može izolirano stjecati bez određenog ugođaja, zadovoljstva, radosti ili tuge, niti osjećaji mogu postojati bez objekta na koji se odnose. U odgojno-obrazovnom procesu sve to je prožeto inter/intra personalnim odnosima. Ti odnosi među subjektima mogu biti trojaki: aktivni, pasivni i neutralni. Aktivnim kvalitetnim interpersonalnim odnosima se dolazi do kvalitetnijih odgojno-obrazovnih rezultata i kreiranja pozitivne pedagoške klime koja je njihova osnova.

Cilj ovog istraživanja bio je da se kroz recentne izvore uradi deskripcija pedagoške klime i kritičkog mišljenja, te da se u empirijskom istraživanju ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu pedagoške klime u stavovima učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se primjenom odgovarajućih metoda i tehnika naglašeno razvija kritičko mišljenje.

Ovo istraživanje nudi samo jedan aspekt stečenih uvida i spoznaja u okviru seobuhvatnijeg akcijskog naučnoistraživačkog projekta „Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi Vjeronauke u funkciji razvoja kvaliteta učenikovog školskog života“, a koji je finansirala Uprava za obrazovanje i nauku Rijaset Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini. Projekat je realiziran u 2019. i 2020. godini.

Svrha ovog rada je da se široj akademskoj i stručnoj javnosti učine dostupnim spoznaje i rezultate istraživanja koji se odnose na pedagošku klimu te ukaže na povezanost kvaliteta pedagoške klime i procesa razvoja kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

Pedagoška klima u nastavi

Pedagoška klima spada u one uvjete odgojno-obrazovnog procesa koji su najkasnije osvijesteni u didaktičkoj teoriji. Bognar i Matijević (2002) pedagošku klimu sinonimno tretiraju kao odgojno-obrazovnu klimu. Smatraju je kvalitetom odnosa u procesu odgoja i obrazovanja, koji nastaje kao rezultat nastavnikovog odnosa prema učenicima i učenika prema nastavniku. Pedagošku klimu (po njima) čine socijalna i emocionalna klima.

Bognar i Matijević (2002) smatraju da je socijalna klima rezultat socijalnih odnosa prvenstveno između učitelja i učenika, ali i između učenika. Po njima, učitelji mogu imati autoritarni odnos, indiferentni i demokratski. Za uspješnost odgoja i obrazovanja posebno značenje ima demokratski odnos, a indiferentni dovodi do anarhije i neuspjeha. Odnosi među učenicima mogu biti takmičarski ili saradnički, a ponekad mogu za posljedicu imati i agresivnost koju stimulira klasična nastava i učionice u kojima se odgaja i obrazuje veliki broj učenika. Kada govore o socijalnoj klimi, Bognar i Matijević (2002) govore o dominantnom i integrativnom ponašanju nastavnika, autoritarnom, demokratskom i indiferentnom vođenju, direktivnom i nedirektivnom odnosu, mogućnosti promjena, te odnosu među učenicima (Bognar i Matijević, 2002: 379–387).

Emocionalna klima je osjećaj ugođe ili neugode koji imaju učenici i učitelji na nastavi. Tradicionalnoj nastavi se zamjera da su u njoj češće prisutne neugodne emocije: dosada i strah od šefovske uloge nastavnika (Glasser, 1999, 2005), te je zadatak nastavnika u kvalitetnoj nastavi da dosadu promijene u radoznalost, a strah u osjećaj sigurnosti. Kada govori o emocionalnoj klimi, Bognar i Matijević (2002) govore o relacijama od straha do sigurnosti i od atmosfere dosade do atmosfere učenja (Bognar i Matijević, 2002: 391–394),

Mandić (1986) govori o socijalno-emocionalnoj klimi koja je rezultat uzajamne saradnje nastavnika i učenika jednog razreda ili grupe.

Detaljno analizira dominantno i integrativno ponašanje nastavnika, autoritarno, demokratsko i indiferentno vođenje grupe, direktno i indirektno utjecanje na učenike, te ponašanje moćnog i fleksibilnog nastavnika.

Bratanić (1990) govori o socioemocionalnoj klimi u razredu kao kvalitetu međuljudskih odnosa među učesnicima nastavnog procesa koji rezultira emocionalnom klimom. Ona govori o fenomenu socijalne reverzibilnosti, koji objašnjava u kontekstu modela ponašanja nastavnika koje učenik može oponašati u odnosu prema nastavniku, a da ne prelazi dopuštene granice. Cilj takve reverzibilne komunikacije, prema Bratanić, jeste razvijanje humanih i demokratskih međuljudskih odnosa, kako u školi tako i u socijalnoj sredini općenito. Ona naglašava da je uvjet da bi se taj cilj postigao edukacija nastavnika za reverzibilnu komunikaciju.

Socioemocionalna klima je „ono što omogućuje ljudskom biću da realizuje svoje potencijale do optimalne granice“ (Pedagoška enciklopedija 2, 1989: 366). Tako pozitivna socijalno-emocionalna klima grupe pomaže kohezivnosti i efikasnosti grupe, dok nepovoljna socijalno-emocionalna klima udaljava članove međusobno, sužava prostor za međusobne kontakte i pogoduje nastanku antagonizma. Sve navedene manifestacije socijalno-emocionalne klime javljaju se u svakodnevnom radu u nastavi, u slobodnim aktivnostima, odmoru, ljetovanju i različitim socijalnim aktivnostima djece i mladih u školi i izvan nje.

U literaturi se govori i o školskoj klimi i misli se na impresije, vjerovanja i očekivanja koja posjeduju članovi školske zajednice o njihovoj školi, u učenju u njoj, njenom okolišu i ponašanju svih njenih učesnika (Homana, Barber & Torney-Purta, 2005).

Andrilović i Čudina (1985) govore o razrednoj klimi i naglašavaju da ona nastaje kao rezultat česte nastavnikove primjene određenih postupaka, ali i međusobnih odnosa među učenicima. U dimenzije razredne klime ubrajaju: interakciju nastavnika i učenika, socijalnu klimu, klimu takmičenja i saradnje te emocionalnu klimu.

Ajanović i Stevanović (1998) govore o školskoj i razredno-nastavnoj klimi, a u okviru razredno-nastavne klime navode radnu, emocionalnu i socijalnu klimu (Ajanović i Stevanović, 1998: 177–190). O školskoj

klimi govori i Jurić (1993) i prema karakteristikici klime govori o četiri osnovna tipa škola: autokratsko-izolirajuća, autokratska – bliska životu, demokratsko-izolirajuća i demokratska i životna bliska škola (Oswald et al., 1989, prema Jurić, 1993).

Kada govore o razredno-nastavnoj klimi, Ajanović i Stevanović (1998) govore o njenoj multifaktorskoj određenosti kroz: školsku sredinu (prirodnu i društvenu), arhitektonska obilježja, unutrašnji prostor i njegovu uređenost, organizacijsko obilježje, obilježje nastavnika i obilježje učenika (Ajanović i Stevanović, 1998: 180–182). Ovakav pristup je blizak našoj deskripciji istraživačkog problema.

Pedagošku klimu kao unutrašnji relativno konstantni kvalitet skupa obilježja škole, razreda, odjeljenja kojeg učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo školom i nastavom, možemo sagledavati kroz: utjecaje i međnutjecaje u organizaciji i realizaciji nastavnoga procesa kao implikacije formalnih organizacija i poželjnih uvjeta rada, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici u vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji, te proces koji se interakcijom uspostavlja između učitelja i učenika (Dreesmann, 1982; Jurić, 1993; Bošnjak, 1997, Buterin, 2009). I na kraju, sociološki gledano, školsku i razredno-nastavnu pedagošku klimu možemo razumjeti sagledavajući ostvarenje složene interakcije na nivou organizacije i rukovođenja, te na nivou međudnosa između učesnika odgojno-obrazovnog procesa (Jagić i Jurčić, 2006, prema Pešić, 2015: 11).

Kritičko mišljenje u nastavi

Kritičko mišljenje je pojam kojeg sve češće susrećemo u svakodnevnom govoru, u akademskoj zajednici, te ponajviše u literaturi (Pešić, 2003; Marzano et al., 2006; Buchberger, 2012; Piergiovanni, 2014; Tiruneh et al., 2014; Fung, 2014; Wallace & Jefferson, 2015; Lewine et al., 2015; Moeti et al., 2017; Ordem, 2017; Boonjeam, Tesaputa & Sri-ampai, 2017). 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 predmeta, 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 su 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 shvaćanja pojma kritičkog mišljenja.

Dewey (1997) je, po mnogim navodima, početkom 20. stoljeća prvi ponudio sistematičnu analizu kritičkog mišljenja te smatra začetnikom modernog koncepta kritičkog mišljenja. Deweyevo mišljenje je utemeljeno na odgojnoj snazi filozofije, uz naglašenu praktičnu dimenziju, očekivano je produciralo i njegov zagovor 'refleksivnog mišljenja'. Zagorac (2012: 75) navodi da Dewey svoje djelo *How We Think* 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, do mišljenja kao uvjerenja u ono za što nam se nude neki dokazi. Naglašava da posljednje može biti angažirano u usvajanju predloženih spoznaja bez istraživanja njihovih temelja i opravdanosti. Upravo takav proces mišljenja Dewey (1997) naziva refleksivnim. Nešto kasnije će ga 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 (1962; prema Bošnjak, 2009: 262), kritičko mišljenje odnosi se na vještinu i sposobnost mišljenja kojom se racionalno prosuđuje u šta vjerovati ili šta učiniti. Osnovne vrijednosti koje bi osoba koja misli kritički trebala usvojiti su: vjernost istini, intelektualno poštenje i otvorenost, osjetljivost na kontekst, autonomija i samokritičnost (Bošnjak, 2009: 262). Ennisov popis kriterija kritičkog mišljenja sastoji se iz: razlikovanja činjenica i vrijednosti, pouzdanosti izvora ili navoda, tačnosti navoda ili tvrdnje, razlikovanja potkrijepljene i nepotkrijepljene tvrdnje, otkrivanja pozicije mišljenja, razlikovanja izrečenih i neizrečenih pretpostavki, prepoznavanja

nelogičnosti i određenja snage argumenta (Ennis, 1962: 38, prema Bošnjak, 2009: 262).

Richard Paul (prema Mrdeža, 2017: 5) smatra da je kritičko mišljenje intelektualni proces aktivnog i vještog konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i/ili evaluacije informacija prikupljenih iz posmatranja, iskustva, refleksije, rezonovanja ili komunikacije, koje služe kao vodič za vjerovanja i djelovanje. Prema njemu, u osnovi mu se nalaze univerzalne intelektualne vrijednosti: tačnost, jasnost, preciznost, relevantnost, dubina, širina i logičnost (Mrdeža, 2017: 5).

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 i 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 i u vjeronaučnoj nastavi.

Za naše istraživanje značajni su rezultati istraživanja Andersona i Reida (2013; prema Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017: 119) koji su proučavali jesu li vještine kritičkog mišljenja prenosive unutar različitih nastavnih predmeta. Rezultati njihovog istraživanja posvjedočili su da se vještine kritičkog mišljenja mogu uspješno transferirati iz jednog nastavnog predmeta u drugi. Interesantno je da su učesnici naveli da su stečene vještine uspješno počeli primjenjivati i izvan učionice u svakodnevnom životu (Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017: 119).

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 tradicionalan 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 pedagoške klime u stavovima učenika u vjeronaučnoj, klasičnoj, nastavi i nastavi u kojoj se primjenom odgovarajućih metoda i tehnika naglašeno 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 ISC-S inventar – Procjena pedagoške klime u školi (Brand et.al., 2003: 575). Ovaj istraživački instrument namijenjen je istraživanju kvaliteta pedagoške klime. Upitnik se sastoji od 50 tvrdnji/ajtema o pedagoškoj klimi u školi. Sastoji se iz deset subskala i to: nastavnikova podrška učenicima, jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima, požrtvovanost učenika, orijentacija na postignuće, negativna vršnjačka interakcija, pozitivna vršnjačka interakcija, disciplinska odgovornost, uključenost učenika u donošenje odluka, inoviranje nastave, podrška kulturnom pluralizmu i problemi sigurnosti. Instrument je modificiran za potrebe ovog istraživanja i izbačene su dvije subskale: podrška kulturnom pluralizmu i problemi sigurnosti.

Ispitanici su svoje stavove iznosili zaokruživanjem jednog nivoa na petostepenoj skali: nikad, vrlo rijetko, ponekad, pretežno i uvijek.

Slijedi tabelarni prikaz subskala i Cronbachovog α koeficijenta po subskalama: (Brand et.al., 2003: 575; Suzić, 2005: 859–860)

Tabela 1. *Pouzdanost ISC-S inventar – Procjena pedagoške klime u školi*

Subskala	Cronbach α Autor	Cronbach α Naš uzorak
Nastavnikova podrška učenicima	$\alpha=.76$	$\alpha=.78$
Jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima	$\alpha=.74$	$\alpha=.72$
Požrtvovanost učenika, orijentacija na postignuće	$\alpha=.81$	$\alpha=.86$
Negativna vršnjačka interakcija	$\alpha=.73$	$\alpha=.79$
Pozitivna vršnjačka interakcija	$\alpha=.70$	$\alpha=.83$
Disciplinska odgovornost	$\alpha=.67$	$\alpha=.84$
Uključenost učenika u donošenje odluka	$\alpha=.70$	$\alpha=.80$
Inoviranje nastave	$\alpha=.63$	$\alpha=.73$

Očigledno je da ovako strukturiran istraživački instrument doseže domete koji su planirani u našem istraživačkom dizajnu i na adekvatan način obuhvata segmente koji jasnije određuju kvalitet pedagoške klime.

Provjerili smo pouzdanost i na našem uzorku, a Cronbach alpha je predstavljen u Tabeli 1 za naš uzorak. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach α) na svim subskalama upućuje na zadovoljavajuću pouzdanost.

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 sve vrijeme od 1. do 8. razreda izvođena je primjenom odgovarajućih metoda i tehnika 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 je kroz

dugogodišnju praksu izvodila svu nastavu Islamske vjeornauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja.

Istraživački uzorak je činilo 300 učenika 6. i 8. razreda osnovne škole. Uzorak su 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 2. *Osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike utvrđeni pri ispitivanju izabranih istraživačkih varijabli*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Nastavnikova podrška učenicima	300	6,00	30,00	23,7767	4,41570

Jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima	300	5,00	25,00	20,1767	3,54787
Požrtvovanost učenika, orijentacija na postignuće	300	5,00	25,00	19,3300	4,06648
Negativna vršnjačka interakcija	300	5,00	25,00	12,0067	4,75204
Pozitivna vršnjačka interakcija	300	5,00	25,00	19,5933	4,22066
Disciplinska odgovornost	300	5,00	25,00	8,6600	4,38351
Uključenost učenika u donošenje odluka	300	5,00	25,00	16,1900	4,84066
Inoviranje nastave	300	4,00	20,00	14,8233	3,45716

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.
Nastavnikova podrška učenicima	,094	300	,000	,945	300	,000
Jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima	,110	300	,000	,939	300	,000
Požrtvovanost učenika, orijentacija na postignuće	,087	300	,000	,954	300	,000
Negativna vršnjačka interakcija	,101	300	,000	,957	300	,000
Pozitivna vršnjačka interakcija	,100	300	,000	,928	300	,000
Disciplinska odgovornost	,202	300	,000	,790	300	,000
Uključenost učenika u donošenje odluka	,066	300	,003	,981	300	,000
Inoviranje nastave	,106	300	,000	,947	300	,000
a. Lilliefors Significance Correction						

Rezultati predstavljeni u 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 u radu već i navedeno, varijabla kvalitet pedagoške klime u nastavi operacionalizirana je na slijedeće varijable: nastavnikova podrška učenicima, jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima, poštovanost učenika, orijentacija na postignuće, negativna vršnjačka interakcija, pozitivna vršnjačka interakcija, disciplinska odgovornost, uključenost učenika u donošenje odluka i inoviranje nastave.

Da bismo ustanovili postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu pedagoške klime u nastavi 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 pedagoške klime u odnosu na varijablu vrsta uzorka

Ranks				
	Grupa ispitanika	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1. Nastavnikova podrška učenicima	eksperimentalna	150	163,49	24523,00
	kontrolna	150	137,51	20627,00
2. Jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima	eksperimentalna	150	162,73	24410,00
	kontrolna	150	138,27	20740,00
3. Poštovanost učenika, orijentacija na postignuće	eksperimentalna	150	154,21	23131,00
	kontrolna grupa	150	146,79	22019,00
4. Negativna vršnjačka interakcija	eksperimentalna	150	136,46	20469,50
	kontrolna	150	164,54	24680,50
5. Pozitivna vršnjačka interakcija	eksperimentalna	150	159,27	23890,50
	kontrolna	150	141,73	21259,50
6. Disciplinska odgovornost	eksperimentalna	150	134,85	20227,00
	kontrolna	150	166,15	24923,00
7. Uključenost učenika u donošenje odluka	eksperimentalna	150	168,71	25306,00
	kontrolna	150	132,29	19844,00
8. Inoviranje nastave	eksperimentalna	150	160,32	24047,50
	kontrolna	150	140,68	21102,50

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

Test Statistics ^a								
	1	2	3	4	5	6	7	8
Mann-Whitney U	9302,0	9415,0	10694,0	9144,5	9934,5	8902,0	8519,0	9777,5
Wilcoxon W	20627,0	20740,0	22019,0	20469,5	21259,5	20227,0	19844,0	21102,5
Z	-2,60	-2,45	-,74	-2,81	-1,76	-3,170	-3,642	-1,969
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009	,014	,458	,005	,079	,002	,000	,049
a. Grouping Variable: Vrsta uzorka								

Rezultati Mann-Whitney testa (Tabela 5) pokazali su da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta pedagoške klime u nastavi 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, na nivou značajnosti 0,01, od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način na subskalama: nastavnikova podrška učenicima, jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima, uključenost učenika u donošenje odluka i inoviranje nastave.

Istovremeno, učenici s kojima se izvodi na klasični način imaju statistički značajno veći rang, na nivou značajnosti 0,01, od učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja na subskalama: negativna vršnjačka interakcija i disciplinska odgovornost.

Nema statistički značajne razlike u stavovima učenika na subskalama *požrtvovanost učenika, orijentacija na postignuće i pozitivna vršnjačka interakcija* između učenika s kojima se izvodi vjeronaučna nastava u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Na temelju stečenih uvida u relevantne teorijske izvore može se izvesti kako je pedagoška klima izuzetno značajan segment ukupnog kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa. Također, stečeni znanstvenoteorijski uvidi svjedoče kako je razvoj kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnom procesu jedan od imperativa kvalitetne škole koja ima ambiciju da implementira odgojno-obrazovni princip da je učenik u centru pažnje, te odgovori na različite individualne odgojno-obrazovne potrebe svakog učenika.

Rezultati istraživanja pokazali su da učenici s kojima se izvodi vjeronaučna nastava u kojoj se primjenom odgovarajućih metoda i tehnika naglašeno razvija kritičko mišljenje u statistički značajno većoj mjeri od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način u nastavi doživljavaju kvalitetniju nastavnikovu podršku, veća je jasnost i dosljednost u primjeni pravila i podršci učenicima, veća je uključenost učenika u donošenje odluka i inoviranje nastave. S druge strane, učenici s kojima se izvodi na klasični način u statistički značajno većoj mjeri od učenika s kojima se izvodi vjeronaučna nastava u funkciji razvoja kritičkog mišljenja u nastavi doživljavaju negativnu vršnjačku interakciju i u većoj mjeri se u nastavi insistira na disciplinskoj odgovornosti, odnosno u uspostavi discipline koriste se tradicionalne metode.

Rezultati istraživanja su potvrdili vrijednost razvoja kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi budući da se pokazalo da je u vjeronaučnoj nastavi u kojoj se primjenom odgovarajućih metoda i tehnika naglašeno razvija kritičko mišljenje kvalitetnija pedagoška klima nego u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi.

Budući da je istraživanje po svojoj naravi bilo akcijsko, značajno je istaknuti da su rezultati ovog istraživanja jasan argument nadležnima koji osmišljavaju stručno usavršavanje nastavnika Islamske vjeronauke kako bi trebali organizirati posebnu edukaciju koja bi bila u funkciji razvoja kompetencija nastavnika za primjenu odgovarajućih metoda i tehnika za razvoj kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

Ograničenje ovih istraživačkih rezultata jeste u tome što su istraženi stavovi samo učenika. U budućem istraživanju značajno bi bilo istražiti stavove nastavnika i savjetnika za vjeronaučnu nastavu. Time bi se

stekla cjelovitija slika o povezanosti kvaliteta pedagoške klime i kvaliteta razvoja kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

LITERATURA

1. Ajanović, Dž. & Stevanović, M. (1998) *Školska pedagogija*, Prosvjetni list, Sarajevo.
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. Andrilović, V. & Čudina, M. (1985) *Psihologija učenja i nastave*, Školska knjiga, Zagreb.
4. Bognar, L. & Matijević, M. (2002) *Didaktika*, II. Izmijenjeno izdanje, Školska knjiga, Zagreb.
5. Boonjeam, Waraporn; Tesaputa, Kowat, & Sri-ampai, Anan (2017) Program development for primary school teachers' critical thinking, *International Education Studies*, 10(2), str. 131–138.
6. Bošnjak, B. (1997) *Drugo lice škole*, Alinea, Zagreb.
7. Bošnjak, Z. (2009) Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije u: *Revija za sociologiju* 39(3–4); 257–277.
8. Brand, S., Felner, R. D., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
9. Bratanić, M. (1990) *Mikropedagogija – Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Školska knjiga, Zagreb.
10. Buchberger, I. (2012) *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*, Rijeka: Udruga za razvoj visokoga školstva Universitas.
11. Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017) Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi, *Metodički ogledi*, 24 (2017) 1, 109–129.
12. Buterin, M. (2009) Razredno-nastavno ozračje – afirmacija interkulturalizma, *Acta Iadertina*, 6(2009), 73–81.
13. Dewey, John (1997) *How We Think*, Courier Dover Publications.
14. Dreesman, H. (1982) *Unterrichtsklima*, Weinheim und Basel: Verlag.

15. 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
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), str. 45–62.
17. Glasser, W. (1999) *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Educa, Zagreb.
18. Glasser, W. (2005) *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*, Educa, Zagreb.
19. Homana, G., Barber, C. & Torney-Purta, J. (2005) *School citizenship education climate assessment*. Denver, CO: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
20. Jurić, V. (1993) Školska i razredno nastavna-klima. U: Drandić, B. (ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*, str. 63-71, Znamen, Zagreb.
21. Lewine, Rich; Sommers, Alison; Waford, Rachel i Robertson, Catherine (2015) Setting the mood for critical thinking in the classroom«, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), str. 1–4.
22. Mandić, P. (1986) *Savjetodavni vaspitni rad*. Svjetlost, Sarajevo.
23. Marzano, Robert J., Pickering, Debra J. i Pollock, Jane E. (2006) *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*, Educa, Zagreb.
24. Moeti, Bakadzi; Mgawi, Rabson Killion & Moalosi, Waitshega Tefo Smitta (2017) Critical thinking among postgraduate diploma in education students in higher education: Reality or fuss?«, *Journal of Education and Learning*, 6(2), str. 13–24.
25. Mrdeža, A. (2017) *Razvoj kritičkog mišljenja*, Diplomski rad, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
26. 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.
27. Ordem, Eser (2017) Developing critical-thinking dispositions in a listening/speaking class, *English Language Teaching*, 10(1), str. 50–55.
28. Paul, R. (2005) The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 27–38.
29. Pavić, J. (2015) *Uloga osobina ličnosti i razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju školskog uspjeha učenika*, Diplomski rad, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

30. *Pedagoška enciklopedija 2* (1989) Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva.
31. Pešić, J. (2003) Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta, *Psihologija*, 36(4), str. 411–423.
32. Piergiovanni, Polly R. (2014) Creating a critical thinker, *College Teaching*, 62(3), str. 86–93.
33. Suzić, N. (2005) *Pedagogija za XXI vijek*, TT – Centar Banja Luka
34. Tiruneh, Dawit T., Verburgh, An & Elen, Jan (2014) Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies, *Higher Education Studies*, 4(1), str. 1–17.
35. Wallace, Elise D. & Jefferson, Renee N. (2015) Developing critical thinking skills: assessing the effectiveness of workbook exercises, *Journal of College Teaching and Learning*, 12(2), str. 101–108.
36. Zagorac, I. (2012) Kritičko mišljenje i bioetika, *Jahr – Godišnjak Katedre za društvene i humanističke znanosti u medicini*, 3 (2012), 5; 69–80.

Prof. dr. Izet Pehlić
Islamic Pedagogical Faculty, University of Zenica
Email: izet.pehlic@gmail.com

Maida Mahmutovic, MA
Technical High School in Zavidovići
Email: maida2961988@gmail.com

THE CHARACTERISTIC OF PEDAGOGICAL ATMOSPHERE IN RELIGIOUS EDUCATION WHICH IS DESIGNED TO DEVELOP CRITICAL THINKING

Abstract

The subject of this experimental research was the quality of pedagogical atmosphere. The goal of the research was to establish if there is a statistically significant difference in quality of pedagogical climate 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 Dizdār” as the experimental group, and „Musa Ćazim Ćatić” as the control group. The research sample 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 quality of teacher support towards students 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 experience more support from the teacher, clarity and consistency in application of rules and support towards students are higher. Students are more involved in decision making and innovation of the educational program. On the other side, students with whom the classes are being held in the classical manner experience negative peer interaction and there is more pressure on disciplinary responsibility, and traditional methods are used to establish discipline.

These results are an argument for adapting the current educational model for all teachers of Islamic studies in the function of developing competence to support critical thinking in religious education.

Keywords: pedagogical atmosphere, critical thinking, religious education, peer interaction

الأستاذ الدكتور عزت بيهليتش

جامعة زينيتشا

كلية التربية الإسلامية

E-mail: izet.pehlic@gmail.com

ماجستير العلوم مائدة مهموتوفيتش

الثانوية الفنية في منطقة زافيدوفيتشي

E-mail: maida2961988@gmail.com

خصائص الجو التربوي في حصص التعليم الديني الذي ينمو فيه التفكير النقدي

الخلاصة

موضوع هذا البحث هو جودة الجو التربوي، وكان الهدف من البحث تحديد ما إذا كان هناك فرق إحصائي يُذكر في جودة الجو التربوي في آراء الطلاب في حصص التعليم الديني الكلاسيكي والتعليم الذي يطبق الأساليب والتقنيات المناسبة والتي من خلالها يحث على التفكير النقدي.

من أساليب البحث التي تم تطبيقها في هذه الدراسة: الأسلوب التجريبي وأسلوب التحليل النظري والأسلوب الوصفي التحليلي، وتم اعتماد تقنية الدراسة الاستقصائية، وتم أيضاً تقييم الجو التربوي في المدرسة.

تم إجراء البحث في مدرستين في مدينة زينيتسا، وكان أحد هذه البحوث تجريبياً (المدرسة الابتدائية "ماك دزدار" زينيتسا) وكان البحث الآخر كشافياً (المدرسة الابتدائية "موسى جازم تشاتش" زينيتسا). تكونت عينة البحث من ٣٠٠ طالب في الصفين السادس والثامن ابتدائي: المجموعة التجريبية ١٥٠ والمجموعة الاستكشافية ١٥٠، وكان في كلا المجموعتين ٧٥ طالباً و ٧٥ طالبة لكل منهما.

أظهرت نتائج البحث أنه في آراء الطلاب الذين حضروا حصص التدريس حيث تطبق الأساليب والتقنيات المناسبة التي تحث على التفكير النقدي ترتفع القيم بشكل ملحوظ إحصائياً بالنسبة للطلاب الذي حضروا حصص التدريس الديني الكلاسيكي وذلك على المقاييس التالية: جودة دعم المعلم والوضوح والاتساق في تطبيق القواعد ودعم الطلاب ومشاركة الطلاب في اتخاذ القرار والابتكار في التدريس. كما أوضحت النتائج أن آراء الطلاب الذين أجريت معهم الحصص بالطريقة الكلاسيكية ترتفع القيم بشكل ملحوظ إحصائياً بالنسبة الطلاب الذين تابعوا الفصول الدراسية التي يتطور فيها التفكير النقدي وذلك على مقاييس التفاعل السلبي بين الأقران والمسؤولية التأديبية.

ويمكن أن تكون نتائج هذا البحث قاعدة للتخطيط للتطوير المهني لجميع معلمي التربية الدينية الإسلامية، والذي يتركز على تنمية كفاءاتهم لتطبيق الأساليب والتقنيات المناسبة لتنمية التفكير النقدي في التعليم الديني.

الكلمات المفتاحية: الجو التربوي، التفكير النقدي، حصص التعليم الديني، التفاعل بين الأقران.