

Izvorni naučni rad

Primljeno 23. 5. 2018, prihvaćeno za objavljivanje 15. 10. 2018.

Mr. Esad Memić

Student doktorskog studija IPF Univerziteta u Zenici

esadmemic@yahoo.de

Mr. Hasudin Atanović

Student doktorskog studija IPF Univerziteta u Zenici

h_atanovic@hotmail.com

**KOMPARATIVNA ANALIZA TRADICIONALNOG I
INTERAKTIVNOG UČENJA U NASTAVI ISLAMSKE
VJERONAUKA**

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je da se na osnovu rezultata testiranja znanja učenika i stavova učenika i nastavnika uradi komparativna analiza tradicionalnog i interaktivnog učenja u nastavi islamske vjeronauke. Pošlo se od pretpostavke da postoji razlika između tradicionalnog i interaktivnog učenja u nastavi islamske vjeronauke: da su rezultati testiranja bolji kod učenika s kojim se radilo na interaktivan način, te da učenici i nastavnici interaktivni način učenja izdvajaju boljim.

Od istraživačkih metoda korišteni su metod teorijske analize, deskriptivno-analitički serverj metod i testiranje. Od istraživačkih instrumenata korišteni su: 1) Test znanja iz islamske vjeronauke; 2) Anketni upitnik za istraživanje stavova učenika o interaktivnom učenju u islamskoj vjeronauci; 3) Anketni upitnik za istraživanje stavova nastavnika o interaktivnom učenju u islamskoj vjeronauci.

Istraživački uzorak činili su učenici (30) i nastavnici (74) i to: po 15 učenika šestog razreda osnovnih škola NMS 2 Villah i NMS 3 Villah (Koruška, Austrija); 60 nastavnika islamske vjeronauke sa područja Tuzlanskog, Zeničko-dobojskog i Sarajevskog kantona (BiH) i 14 nastavnika islamske vjeronauke iz Koruške (Austrija).

Rezultati finalnog testiranja znanja učenika pokazali su da su učenici iz eksperimentalne grupe koji su učili interaktivno postigli bolje rezultate od učenika iz kontrolne grupe koji su učili na tradicionalnan način.

Rezultati ispitivanja stavova učenika pokazali su da učenici u velikoj mjeri nastavu islamske vjeronauke doživljavaju interaktivnom, ali da nisu oduševljeni implementacijom inetraktivnog učenja, jer još

uvijek u nastavnom procesu u značajnoj mjeri egzistiraju i elementi ponašanja nastavnika i osjećanja učenika koja su imanentna tradicionalnom modelu učenja i nastave.

Rezultati istraživanja stavova nastavnika pokazali su da nastavnici sami sebe doživljavaju polovično spremnim da podrže promjene u metodologiji učenja, a da se kolektivno doživljavaju još manje spremnim, da postoje značajne razlike u stanju i uvjetima rada u školi između nastavnika islamske vjeronauke iz Austrije i nastavnika iz Bosne i Hercegovine, te da u Austriji dominira demokratska, a u Bosni i Hercegovini autokratska organizacija u školi.

Ključne riječi: nastava vjeronauke, interaktivno učenje, tradicionalna nastava, kvalitet nastave, motiviranost za promjene

Uvod

U novije vrijeme, i u svijetu i kod nas, uočavaju se psihološke i pedagoške tendencije koje tragaju za novim modelima nastave u kojima je cilj da se nadiđu nedostaci tradicionalne nastave, zasnovane na učenju Komenskog, a posebna pažnja posvećuje se interakciji u nastavnom procesu i interpersonalnim odnosima u školskom učenju. Pojam ineraktivne nastave nije nov u našoj literaturi. O odnosu „tradicionalne“ i „interaktivne“ nastave može se govoriti kao odnosu „pedagogije poučavanja“ i „pedagogije učenja“ (Suzić, 1999: 181). U tom kontekstu, a na tragu savremenih pedagoških spoznaja, Pehlić i Buljubašić (2006) govore o „školi po mjeri učenika“.

Karakteristike tradicionalnog učenja

Tradicionalna nastava je ona u kojoj su unaprijed određeni cilj, zadaci, sadržaji i redoslijed obrade gradiva. U tradicionalnoj nastavi nastavnik je subjekt nastavnog procesa i on je dominantan. U ovoj nastavi akcenat je na nagomilavanju znanja, učenja i ponavljanja. Učenici su nedovoljno aktivni, a glavni i dominirajući oblik rada je frontalni oblik rada. Nastavnici nedovoljno ulaze u analitičke procjene programa i prilagođavanja sadržaja za svakog pojedinog učenika u skladu sa njegovim mogućnostima i potrebama. Učenici nemaju interesa za ovaj način rada i učenja, ne stvara se iskustvo, zbog čega se ne izgrađuju ni pozitivni stavovi. Izostaju doživljaji, učenici ne istražuju i ne rješavaju probleme. Didaktičke osnove aktivnosti su često monometodičke, jer se

različiti predmeti i heterogeni sadržaji obrađuju na identičan način" (Stevanović, 2000: 15).

Ovom se nastavom razvijaju pretežno kognitivne sposobnosti, a sve druge izostaju. U ovoj se nastavi ne razvija ni apstrahovanje, izvođenje zaključaka i principa, rješavanje problema višeg reda i sl. Rjeđe dolaze do izražaja grupni, rad u parovima i individualni rad. Učenicima se znanje „ulijevalo“ po cijenu prisile. Zbog toga dolazi do afirmacije kognitivnog područja, dok se zapostavlja afektivno i konativno (voljno) područje. Ova nastava uvodi učenike u gotove forme života i mišljenja, a zanemaruje njihova osjećanja, potrebe, želje, potencijal, i gube se iz vida individualne potrebe, mogućnosti i samoaktivnosti (Milijević, 2003: 25).

Slabosti tradicionalnog učenja su: zatvorenost, stereotipnost, rigidnost, raspored časova je krut, neprilagođen, imaginativni prosječni učenik, jednosmjerna komunikacija, učenik je pasivan, u poziciji objekta, nedovoljna motiviranost, gradivo je preopširno. Učenici školovani na ovakav način ostaju uskraćeni za interakciju, samostalno učenje i za „učenje učenja“.

Osobnosti interaktivnog učenja

U najširem značenju, interakcija se razumijeva kao akcija koja se razmjenjuje između X i Y, pri čemu X ili Y može biti osoba, grupa ljudi ili medij. Ukoliko je jedna od dviju strana pasivna, ne postoje uvjeti da se ostvari interakcija. Nasuprot interakciji stajala bi jednosmjerna akcija X ili Y, odnosno individualna akcija. Potvrdu za ovu definiciju interakcije nalazimo u Oksfordovom Enciklopedijskom rječniku: „interaktivan – ostvariti interakciju između dva ili više ljudi ili stvari“ (Advanced Learners Encyclopedic Dictionary, 1993: 471).

Interaktivna metoda učenja kao način rada zasniva se na izmijenjenim ulogama nastavnika i učenika. Nastavnik je organizator nastave sa naglašenom motivacionom ulogom, ulogom partnera u afektivnoj interakciji i regulatora socijalnih odnosa u grupi. Ova metoda predstavlja novi pristup učeniku, gdje se uvažavaju prethodna individualna znanja, potrebe, sposobnosti, interesovanja i iskustva učenika.

Cilj interaktivnog učenja jeste razvoj ličnosti i individualnosti svakog učenika, a ne samo stjecanje znanja iz pojedinih predmeta. Ovako se doprinosi poboljšanju kvaliteta nastave i učenja (ostvaruje se bolji kvalitet komunikacije između nastavnika i

učenika, kao i učenika međusobno, stjecanje trajnih i opće primjenjivih znanja, osposobljavanje učenika za intelektualno osamostaljivanje i dr.). Dakle, radi se o tome da učenici predavanja ne slušaju pasivno i ne uče gotova znanja, već uče kako se dolazi do saznanja (Gvozdenović, 2001).

U interaktivnom učenju znanja se stječu aktivno putem vlastite aktivnosti; razvija se socijalizacija, formiraju i mijenjaju stavovi, učenikovi odgovori i mišljenja se cijene i uvažavaju. Učenici u interaktivnoj nastavi imaju sljedeće uloge: učestvuju u izboru ciljeva učenja; učestvuju u izboru ciljeva i izvora (sadržaja) učenja; usaglašavaju se sa načinima rada grupe; rješavaju dekomponovane zadatke; učestvuju u pripremi saopćenja; prezentuju rezultate rada grupe; samoprocjenjuju rad drugih grupa (Branković, 2005: 48). S druge strane, nastavnik treba: identificirati ciljeve, planirati rad, organizirati rad, programirati rad, izabrati izvore (modele), prezentirati načine rada, pratiti i usmjeravati proces, podsticati i motivirati, korigirati proces učenja, učiti sa grupom, podsticati proces samoučenja, utvrđivati ishode, ocjenjivati.

Suština interaktivnog učenja izražava se u međuzavisnosti i međudjelovanju, odnosno međuutjecaju subjekata koji uče zajednički (Branković, 1999: 119).

Interaktivno vs. tradicionalnom učenju

Kalin (1982) smatra da ovovremena nastava ne nastoji toliko da učenici usvoje znanja koliko da razviju kulturu mišljenja. On ističe da cilj savremene nastave nije uvježbavanje pamćenja, nego razvijanje moći rasuđivanja i moći zaključivanja (Kalin, 1982: 12). Na tom tragu, u sljedećem prikazu slijedi komparativna analiza tradicionalnog i interaktivnog učenja.

Osnovno obilježje aktivne nastave jeste orijentacija na aktivnost učenika u svim fazama naučnog rada. Kako bi nastavnik ostvarivao svoju ulogu u interaktivnoj nastavi, treba da ostvari neke nove uloge: dijagnostičku, primjenu metoda inertaktivne nastave, novi kvalitet interpersonalnih odnosa, kreiranje povoljne emocionalne klime u odjeljenju, kao i primjenu modela ciljno vođenog učenja (Suzić, 1999).

Postoje značajne razlike u učenju u tradicionalnoj i interaktivnoj nastavi. S jedne strane, kod tradicionalnog učenja dominira tradicionalna nastava, učenje je mehaničko (doslovno),

verbalno, receptivno (primanje, usvajanje), konvergentno (logičko, deduktivno), učenje uz minimum pomagala, u njemu preovladava frontalni rad. S druge strane, kod interaktivnog učenja dominira interaktivna nastava, učenje je smisleno, multimedijско, praktično, aktivno – učenje putem istraživanja, divergentno (kreativno, indiktivno), dominira samostalni rad učenika na izvorima znanja, rad u malim grupama, timska nastava, individualizacija (Suzić, 1999).

Tabela 1. Komparativni prikaz tradicionalnog i interaktivnog učenja (Suzić, 1999)

Tradicionalno učenje	Interaktivno učenje
1) Unaprijed definiran nastavni plan i program	1) Polazi se od interesovanja učenika
2) Cilj nastave je usvajanje programa	2) Cilj nastave je razvoj ličnosti i individualnosti učenika
3) Dominantan metod je predavanje	3) Koriste se aktivne metode učenja
4) Student sluša predavanje, pokušava da razumije, pamti i reprodukuje predavanje	4) Student istražuje, postavlja pitanja i uči
5) Ocjenom se mjeri usvojenost nastavnog plana i programa	5) Ocjenjuje se: napredak, motiviranost, razvoj ličnosti, rad
6) Vanjska motivacija za učenje kao što su ocjene, pohvale i nagrade	6) Unutrašnja lična motivacija za učenje – aktivnost je nagrada
7) Student je na fakultetu samo učenik	7) Učenik je ličnost sa svojim ciljevima, a ne samo učenik

Dakle, definiranje aktivne metode učenja u odnosu na tradicionalnu izvršeno je na osnovu pet različitih dimenzija:

- Smisleno naspram mehaničkog (doslovnog) učenja,
- Praktično (učenje u vidu praktičnih spoljašnjih aktivnosti) naspram verbalnog,
- Receptivno naspram učenja putem otkrića,
- Konvergentno (logičko) naspram divergentnog (stvaralačkog) učenja,
- Transmisivno naspram interaktivnog učenja,
- Oblici učenja bez pomagala naspram metoda učenja koje se oslanjaju na različita pomagala (Ivić i sar., 2001).

U ovom kontekstu, interesantno je istraživanje Pehlića (2010) koji je uradio empirijsku analizu efekata programa step by step i klasičnog osnovnoškolskog programa. Ovdje je to značajno zbog toga što program step by step implementira interaktivno učenje, a klasični osnovnoškolski program tradicionalno učenje. Inetersantno je da su rezultati istraživanja pokazali su kako ispitanici koji pohađaju nastavu prema klasičnom načinu rada iskazuju veći stepen akademske samoeфикаsnosti nego ispitanici koji pohađaju nastavu prema Step by step programu. To se uklapa u činjenicu da se u tradicionalnoj školi stavlja akcenat na akademsku samoeфикаsnost (Pehlić, 2010: 17-34).

Posljednji istraživački rezultat je motivacijski usmjerio ovo naše istraživačko nastojanje da uradimo komparativnu analizu tradicionalnog i interaktivnog učenja u nastavi islamske vjeronauke. Također, iz naravi islamskog odgoja i specifikuma islamske vjeronauke izdiferencirale su se osobnosti interakcijsko-komunikacijske dimenzije mikropedagoškog aspekta odgoja u nastavi islamske vjeronauke (Neimarlija i Pehlić, 2013: 83-104).

Metod

Predmet ovog istraživanja bila je komparativna analiza tradicionalnog i interaktivnog učenja u nastavi islamske vjeronauke. Cilj istraživanja je bio da se na osnovu rezultata testiranja znanja učenika i stavova učenika i nastavnika uradi komparativna analiza tradicionalnog i interaktivnog učenja u nastavi islamske vjeronauke.

Hipoteza: Postoji razlika između tradicionalnog i interaktivnog učenja u nastavi islamske vjeronauke. Rezultati testiranja bolji su kod učenika s kojim se radilo na interaktivan način, te učenici i nastavnici interaktivni način učenja izdvajaju boljim.

Po svojoj naravi istraživački postupak je kvazieksperimentalni. Od istraživačkih metoda korišteni su metod teorijske analize, deskriptivno-analitički servej metod i testiranje. Metod teorijske analize korišten je u istraživanju relevantnih teorijskih izvora, deskriptivno-analitički servej metod u prikupljanju i analizi stavova učenika i nastavnika, a test znanja za testiranje znanja učenika nakon djelovanja eksperimentalnog faktora (metoda interaktivnog učenja). Od istraživačkih instrumenata korišteni su: 1) Test znanja iz islamske vjeronauke; 2)

Anketni upitnik za istraživanje stavova učenika o interaktivnom učenju u islamskoj vjeronauci; 3) Anketni upitnik za istraživanje stavova nastavnika o interaktivnom učenju u islamskoj vjeronauci.

Istraživački uzorak činili su učenici šestog razreda osnovnih škola i to: 15 učenika NMS 2 Villah (Koruška, Austrija) i 15 učenika 6. razreda osnovne škole NMS 3 Villah (Koruška, Austrija), te 60 nastavnika islamske vjeronauke sa područja Tuzlanskog, Zeničko-dobojskog i Sarajevskog kantona (BiH) i 14 nastavnika islamske vjeronauke iz Koruške (Austrija). Uzorak učenika je ujednačen po karakteristikama prije djelovanja eksperimentalnog faktora. Uzorak nastavnika je prigodni.

Istraživački postupak: Urađeno je inicijalno testiranje znanja učenika u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi i rezultati su pokazali da nema značajne razlike u znanju učenika. Sa učenicima osnovne škole NMS 2 Villach (Koruška) realizirani su sadržaji islamske vjeronauke na interaktivan način, dok je sa učenicima osnovne škole NMS 3 Villach rađeno na tradicionalan način. Održano je deset radionica na kojima su realizirani sljedeći sadržaji: Pisanje i čitanje arebice, Poštivanje – dobri odnosi, Pomoć drugim ljudima, Savjeti Muhammeda a.s. o ljutnji, Rješavanje sukoba, Analiza teksta "Na nepravdu pravdom odgovori", Osmijeh i ljubaznost su sadaka (analiza teksta "Zaviri u moju dušu"), Težnja za srećom, Strpljivost kao vrlina i Moć praštanja. Prilikom realizacije radionica korišten je udžbenik Vjeronauke za 6. razred (Grabus i Bašić, 2009). Urađeno je finalno testiranje i istraživanje stavova učenika i nastavnika o interaktivnom učenju u islamskoj vjeronauci u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi.

Rezultati istraživanja

Budući de sa radilo o učestvujućem posmatranju u istraživanju – da su istraživači bili u procesu inicijalnog testiranja znanja učenika, procesu praćenja nastave na tradicionalan i interaktivan način u toku realizacije eksperimenta, te finalnom testiranju znanja učenika – stečen je i lični dojam o postojanju razlike između kreiranog procesa učenja na tradicionalan način i interaktivnog učenja u nastavi islamske vjeronauke, odnosno, stekao se lični opći dojam istraživača po kojem se interaktivno učenje kvalitativno izdvaja od tradicionalnog po nivou učešća učenika, aktivnosti učenika i nastavnika, aktivnoj radnoj klimi u učionici, učestalosti u interakciji, te osjećaju zadovoljstva i učenika

i nastavnika. Nastava u eksperimentalnoj grupi bila je dinamičnija, življa i ukupna odgojno-obrazovna klima bila je pozitivnija.

Rezultati testiranja znanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi

Nakon što je realiziran eksperimentalni program u eksperimentalnoj grupi i nastava u kontrolnoj grupi izvedena na tradicionalan način, urađeno je finalno testiranja znanja iz nastavnih jedinica: Pisanje i čitanje arebice, Poštivanje – dobri odnosi, Pomoć drugim ljudima, Savjeti Muhammeda a.s. o ljutnji, Rješavanje sukoba, Analiza teksta "Na nepravdu pravdom odgovori", Osmijeh i ljubaznost su sadaka (analiza teksta "Zaviri u moju dušu"), Težnja za srećom, Strpljivost kao vrlina i Moć praštanja.

Slijedi analiza i interpretacija istraživačkih rezultata.

Tabela 2. *Uspjeh na testu znanja iz islamske vjeronauke u eksperimentalnoj (G_1) i kontrolnoj grupi (G_2)*

	Oznaka	Grupa	
		G_1	G_2
Broj ispitanika u uzorku	N	15	15
Aritmetička sredina	\bar{x}	40,53	34,40
Postotak uspješnosti	P	90,07	76,44
Standardna devijacija	δ	6,27	7,08
Koeficijent varijabilnosti	V	17,7	20,57
Razlika između aritmetičkih sredina	\bar{d}_x	6,13	
Razlika u procentu	p	13,63	
	t	2,43	

Uvidom u istraživačke rezultate finalnog testiranja (tabela 1), odnosno rezultate grupe sa kojom je rađeno na interaktivan način (G_1) i grupe sa kojom je rađeno na tradicionalan način (G_2) na testu znanja iz islamske vjeronauke, možemo uočiti da su učenici grupe (G_1) postigli nešto veći uspjeh od grupe (G_2), gdje aritmetička sredina ukupnih rezultata za grupu (G_1) iznosi $\bar{x} = 40,53$, a standardna devijacija $\delta = 6,27$, za razliku od grupe (G_2) sa kojom je rađeno na tradicionalan način, gdje aritmetička sredina iznosi $\bar{x} = 34,40$, a standardna devijacija $\delta = 7,08$.

Pretpostavljamo da su nešto bolji rezultati ispitanika grupe (G_1) rezultat djelovanja faktora interaktivnog učenja i načina rada nastavnika pri realizaciji nastavnih sadržaja.

Što je razlika u rezultatima ovako mala, razlog je u postojanju jakog interesa kod učenika za sadržaje i načine rada. Rezultati pokazuju da je grupa koja je radila interaktivno postigla znatno bolji uspjeh, 6,13 bodova više po učeniku, odnosno prosječno 13,63 % (90,07% prema 76,44%).

Na osnovu analize rezultata možemo zaključiti da je naša podhipoteza, kojom smo pretpostavili da će učenici sa kojima se sadržaji islamske vjeronauke realiziraju putem interaktivnog učenja postići bolje rezultate na testu znanja od ispitanika grupe (G₂), usljed djelovanja interaktivnog učenja na usvojenost nastavnih sadržaja islamske vjeronauke, potvrđena.

Stavovi učenika o kvalitetu interakcijsko-komunikacijskog odnosa u nastavi

Rezultati istraživanja stavova učenika o kvalitetu interakcijsko-komunikacijskog odnosa u nastavi vjeronauke pokazali su kako na tragu dosadašnjih uvida u osobenost sadržaja islamske vjeronauke (Neimarlija i Pehlić, 2013: 83-104) učenici u velikoj mjeri nastavu islamske vjeronauke doživljavaju interaktivnom, te nastavnikov odnos opisuju onakvim kakav bio trebao biti u osnovi u interaktivnom učenju i nastavi. Slijedi i tabelarni prikaz njihovih stavova.

Tabela 3. *Kvalitet interakcijsko-komunikacijskog odnosa u nastavi vjeronauke (%)*

Tvrđnja	da	ne
Nastavnik nas poštuje u svim elementima	100	0
Nastavnik se odnosi ravnopravno prema učenicima	100	0
Časovi islamske vjeronauke su zanimljivi i poučni	100	0
Časovi islamske vjeronauke su gubljenje vremena	0	100
Islamsku vjeronauku sam zamrzio još ranije	0	100
Rado prisustvujem časovima islamske vjeronauke	93,33	6,66
Nastavnik islamske vjeronauke se upušta u diskusiju oko gradiva	93,33	6,66
Volim islamsku vjeronauku pošto mi je nastavnik drag	93,33	6,66
Dozvoljava li nastavnik da mu se ukaže na propuste u radu	93,33	6,66
Nastavnici prihvataju učeničke sugestije i prijedloge	93,33	6,66
Više me brine moj uspjeh nego kolektivni	93,33	6,66
Časovi islamske vjeronauke su mi jako interesantni	86,66	13,33

Nastavnik dozvoljava da se prekida u svojim izlaganjima	86,66	13,33
Ocjene iz islamske vjeronauke su realne	86,66	13,33
Tuđi me uspjeh veseli	85,66	13,33
Predmetni nastavnici su otvoreni u dijalogima sa učenicima	80	20,00
Nastavnici se saživljavaju sa učenicima i njihovim problemima	80,00	20,00
Rado odgovaraju na svako postavljeno pitanje	73,33	23,33
Nastavnik islamske vjeronauke se posebno ističe po susretljivosti	73,33	26,66
Naše neshvatanje starog gradiva ne utječe na daljnju obradu novog gradiva	73,33	26,66
Naš nastavnik islamske vjeronauke se trudi da shvatimo novo gradivo	73,33	26,66
Nastavnik islamske vjeronauke je prema nekim učenicima tandenciozan	73,33	26,66
Više se zalažem u radu kada radim za sebe nego za grupu	73,33	26,66
Saradnja sa nastavnikom je uslovljena njegovim raspoloženjem	66,66	33,33
Islamsku vjeronauku ne volim pošto mi je nastavnik antipatičan	66,6	93,33
Predmetni nastavnici potiču prijateljske odnose među učenicima	60,00	16,66
U sukobu mišljenja pobjeđuje nastavnikovo, uglavnom zbog autoriteta	33,33	66,66
Prema nastavniku islamske vjeronauke osjećam strahopoštovanje	20,00	80,00
Časove islamske vjeronauke nikad nisam volio	13,33	86,66

Međutim, iz navedenih stavova učenika vidljivo je kako u nastavi islamske vjeronauke još uvijek u značajnoj mjeri egzistiraju i elementi ponašanja nastavnika i osjećanja učenika koja su imanentna tradicionalnom modelu učenja i nastave. Naročito to potvrđuju stavovi učenika (više me brine moj uspjeh nego kolektivni – 93,33%, naše neshvatanje starog gradiva ne utječe na daljnju obradu novog gradiva – 73,33%, nastavnik islamske vjeronauke je prema nekim učenicima tandenciozan – 73,33%, više se zalažem u radu kada radim za sebe nego za grupu – 73,33%, saradnja sa nastavnikom je uslovljena njegovim raspoloženjem – 66,66%, u sukobu mišljenja pobjeđuje nastavnikovo, uglavnom

zbog autoriteta – 33,33%, prema nastavniku islamske vjeronauke osjećam strahopoštovanje – 20%). Posljednji stavovi koje zastupa manji broj učenika nisu zanemarljivi iz perspektive interaktivnog učenja.

Istraživački rezultati pokazuju kako bi nastavnici islamske vjeronauke, u okviru svoga permanentnog usavršavanja, trebali u većoj mjeri ovladati metodama i tehnikama interaktivne nastave.

Stavovi učenika o doživljaju interaktivne nastave vjeronauke

Rezultati istraživanja stavova učenika o njihovom doživljavanju interaktivne nastave islamske vjeronauke pokazali su kako oni nisu oduševljeni nivoom implementacije, ali i da vlada osjećaj prilično dobrog kvaliteta interaktivne nastave islamske vjeronauke.

Tabela 4. *Učenički doživljavaj interaktivne nastave islamske vjeronauke (%)*

Tvrdnja	Nivo slaganja (%)		
	osrednje	prilično	potpuno
Unaprijed se radujem časovima islamske vjeronauke	6,66	80	13,33
Učenici bolje uče islamsku vjeronauku ako sami nalaze način na koji će doći do odgovora pri rješavanju verbalno postavljenih pitanja	26,66	66,66	6,66
Volim da učim novo gradivo, da naučim nešto što prije nisam znao/znala.	6,66	80	13,33

Međutim, činjenica da su učenici od tri ponuđene vrijednosti izabrali srednju vrijednost doživljavaja kvaliteta interaktivne nastave islamske vjeronauke govori kako to nije zadovoljavajući nivo.

Izračunati χ^2 iznosi 8,4, što je iznad granične vrijednosti koja je u ovom slučaju očitana na drugom stupnju slobode. Uz dva stupnja slobode na nivou značajnosti od 0,05 (95 %) granična vrijednost je 5,991. Obzirom da je hi-kvadrat veći od granične vrijednosti, možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih frekvencija, dakle, odstupanja u mišljenju učenika mogu se smatrati statistički značajnijim.

Navedeni rezultati dobivaju stanovitu dopunu i ukupna slika čini se jasnijom ukoliko u obzir uzmemo sljedeće rezultate. Naime, učenici su senzibilizirani za interaktivno učenje, razumiju njegovu filozofiju i priželjkuju ga. Međutim, rezultati su pokazali da je samo njih 26,66% često, a 66,66% ponekad imalo priliku da uči interaktivnim putem.

Tabela 5. Stavovi učenika o interaktivnom učenju (%)

Tvrdnja	Učestalost (%)		
	često	ponekad	nikad
1. Volim učiti novo gradivo	80,00	13,33	6,66
2. Domaću zadaću radim s drugovima	80,00	13,33	6,66
3. Najbolje je spojiti igre i učenje	86,66	6,66	6,66
4. Kada moj prijatelj ostvari uspjeh ili kada je sretan i ja se radujem	80,00	13,33	6,66
5. Da li si do sada imao priliku da učiš interaktivnim putem	26,66	66,66	6,66
6. Novi modeli interaktivnog učenja su korisni za svakog nastavnika i učenika	86,66	6,66	6,66

Granična vrijednost χ^2 testa uz 10. stupanj slobode na nivou značajnosti od 0,05 iznosi 18,307. S obzirom da je dobiveni χ^2 znatno manji od granične vrijednosti, zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih frekvencija, te se odstupanja u mišljenju učenika ne mogu smatrati statistički značajnijim (signifikantnim).

Rezultati stavova učenika o interaktivnom učenju potvrđuju da učenici smatraju da su novi modeli interaktivnog učenja korisni za svakog nastavnika i učenika, ali da se ne koriste u odgovarajućoj mjeri. Čak bi se moglo zaključiti da je dominantnije tradicionalno učenje u odnosu na interaktivno.

Stavovi nastavnika o opredijeljenosti i motiviranosti za promjene

Rezultati istraživanja o stavovima nastavnika o opredijeljenosti za promjene pokazuju da nastavnici sami sebe u potpunosti doživljavaju polovično spremnim da podrže promjene u metodologiji učenja, a kolektivno se doživljavaju još manje spremnim. Istovremeno, u većoj mjeri doživljavaju se potpuno kompetentnim za promjene u učenju. Međutim, rezultati su jasniji ukoliko se uzme u obzir njihov stav o tome da bi uvođenjem interaktivnog učenja njihov rad bio olakšan.

Tabela 6. *Opredijeljenost nastavnika vjeronauke za promjene (%)*
 Broje vi označavaju: 1) nimalo, 2) malo, 3) osrednje, 4) prilično i 5) potpuno

Tvrđnja	Uzorak	1	2	3	4	5
U kojoj mjeri ste spremni da podržite promjene u metodologiji učenja	BiH	6,66	6,66	13,33	20	53,33
	Austrija	7,14	14,28	14,28	14,28	50
Da li smatrate da su i naše kolege spremne za navedene promjene	BiH	10	6,66	3,33	33,33	46,66
	Austrija	7,14	14,28	21,42	14,28	42,85
Da li smatrate da ste spremni i kompetentni za promjene u učenju	BiH	6,66	6,66	13,33	17	56,33
	Austrija	7,14	7,14	7,14	21,42	57,14
Smatrate li da bi uvođenjem interaktivnog učenja naš rad bio olakšan	BiH	6,66	10	10	10	63,33
	Austrija	7,14	7,14	14,28	14,28	57,14

Iz tabelarnog prikaza vidljivo je kako postoje vrlo male razlike u stavovima nastavnika islamske vjeronauke iz Austrije i Bosne i Hercegovine.

Izračunati χ^2 iznosi 7,19. S obzirom da je vrijednost χ^2 testa očitana na 12. stepenu slobode, iznosi na nivou značajnosti 0,05 (26, 217), to možemo konstatirati da χ^2 statistički nije značajan, dok izračunati χ^2 za nastavnike iz Austrije iznosi 2,38 i ispod je nivoa značajnosti na nivou 0,05 (95 %), pa se odstupanja u stavovima učenika ne mogu smatrati statistički značajnijim.

Navedeni istraživački rezultati postaju jasniji ukoliko se uzmu u obzir ovi koji slijede. Naime, očigledno je da postoji razlika u motiviranosti nastavnika u radu sa učenicima. Nastavnici islamske vjeronauke iz Austrije motiviraniji su za rad sa učenicima od nastavnika iz Bosne i Hercegovine.

Tabela 7. *Motiviranost nastavnika vjeronauke za promjene (%)*
 Broje vi označavaju: 1) nimalo, 2) malo, 3) osrednje, 4) prilično i 5) potpuno

Tvrdnja	Uzorak	1	2	3	4	5
Koliko ste motivirani u radu sa učenicima	BiH	3,33	6,66	13,33	46,66	30
	Austrija	7,14	7,14	14,28	7,14	64,28
Smatrate li da bi promjene u načinu učenja na nas imale pozitivan efekat	BiH	3,33	6,66	16,66	53,33	20
	Austrija	7,14	7,14	14,28	7,14	64,28
Metodi interaktivnog učenja su korisni i za nastavnika i za učenika	BiH	6,66	3,33	13,33	56,66	20
	Austrija	7,14	7,14	14,28	7,14	64,28
Koliko ste upoznati sa načinom interaktivnog učenja	BiH	6,66	13,33	23,33	23,33	33,33
	Austrija	7,14	7,14	7,14	7,14	71,42
Da li način organizacije i komunikacije u našoj školi podstiče i motivira da što više radite na uvođenju novih tehnika u radu i učenju	BiH	3,33	6,66	30	26,66	33,32
	Austrija	7,14	7,14	14,28	14,28	57,14

Rezultati istraživanja pokazuju kako nastavnici islamske vjeronauke iz Austrije u većoj mjeri od nastavnika iz Bosne i Hercegovine smatraju da bi promjene u načinu učenja na njih imale pozitivan efekat, da su metode interaktivnog učenja korisne i za nastavnika i za učenike. Također, istraživački rezultati otkrivaju i pozadinu takvog stanja jer pokazuju kako su nastavnici islamske vjeronauke iz Austrije u većoj mjeri od nastavnika iz Bosne i Hercegovine upoznati sa načinom interaktivnog učenja, te zbog

toga smatraju da način organizacije i komunikacije u njihovoj školi podstiče i motivira da što više rade na uvođenju novih tehnika u radu i učenju.

Stavovi nastavnika o stanju i uvjetima rada u školi

Navedeni istraživački rezultati postaju još jasniji ukoliko se uvažavaju oni koji slijede. Očigledno je da postoje značajne razlike u stanju i uvjetima rada u školi između nastavnika islamske vjeronauke iz Austrije i nastavnika iz Bosne i Hercegovine.

Tabela 8. *Stavovi nastavnika o stanju i uvjetima rada u školi (%)*
Broje vi označavaju: 1) nimalo, 2) malo, 3) osrednje, 4) prilično i 5) potpuno

Tvrđnja	Uzorak	1	2	3	4	5
Da li ste zadovoljni u uvjetima u kojima radite	BiH	3,33	6,66	13,33	33,33	43,33
	Austrija	0	0	7,14	14,28	78,57
Da li vas u radu ograničava nedostatak materijalnih sredstava	BiH	16,66	33,33	20	16,66	13,33
	Austrija	0	0	14,28	14,28	71,42
Da li ste zadovoljni općom organizacijom rada u školi	BiH	6,66	10	33,33	23,33	26,66
	Austrija	0	0	14,28	14,28	71,42
Da li je organizacija rada u školi demokratska	BiH	6,66	13,33	33,33	33,33	13,33
	Austrija	0	0	14,28	14,28	71,42
Da li je organizacija u vašoj školi autokratska	BiH	50	13,33	16,66	13,33	6,66
	Austrija	71,42	7,14	7,14	14,28	0
Da li vas organizacija rada u vašoj školi motivira na maksimalan rad	BiH	6,66	20	40	16,66	16,66
	Austrija	0	0	7,14	14,28	78,57

Izračunati χ^2 iznosi 40,80 za škole u BiH, a za škole u pokrajni Koruška u Austriji iznosi 1,17. Vrijednost χ^2 testa očitana na 20. stupnju slobode iznosi 31,410 na nivou sigurnosti 0,05 i 37,566 na nivou sigurnosti 0,01. Obzirom da je vrijednost χ^2 iznad očitane vrijednosti za škole u BiH na 20. stupnju slobode, možemo zaključiti da je navedena razlika u stavovima statistički značajna. Koeficijent kontigencije ($C=0,326471$) ukazuje na postojanje umjerene povezanosti među ispitivanim distribucijama.

Na osnovu stavova nastavnika o stanju i uvjetima rada u školi, može se izvesti zaključak da su nastavnici islamske vjeronauke iz Austrije u većoj mjeri zadovoljni uvjetima u kojima rade i općom organizacijom rada u školi od nastavnika iz Bosne i Hercegovine, da ih organizacija rada u njihovoj školi motivira na maksimalan rad, te da u Austriji dominira demokratska organizacija u školi, a u Bosni i Hercegovini autokratska organizacija u školi. Iz ovog rezultata je jasnije zašto su nastavnici u Bosni i Hercegovini manje motivirani i manje zadovoljni uvjetima u kojima rade u školi.

Stavovi nastavnika o uključenosti nastavnika islamske vjeronauke u promjene

Za razliku od prethodnih istraživačkih rezultata o stavovima nastavnika islamske vjeronauke iz Austrije i Bosne i Hercegovine, ovi istraživački rezultati su drugačiji.

Rezultati stavova nastavnika islamske vjeronauke iz Austrije i Bosne i Hercegovine o uključenosti nastavnika islamske vjeronauke u promjene pokazali kako, uz male oscilacije, postoji prilična ujednačenost u primjenjivanju novih oblika i metoda rada. Nastavnici iz Bosne i Hercegovine u većoj mjeri smatraju nove metode rada efikasnijim od drugih, te svaku promjenu u načinu rada smatraju u većoj mjeri korisnom. S druge strane, nastavnici islamske vjeronauke iz Austrije u većoj mjeri smatraju da treba često organizirati seminare za nastavnike, te da u većoj mjeri razmjenjuju iskustva, ideje i savjete sa radnim kolegama.

Izračunati χ^2 za odgovore nastavnika u BiH iznosi 6,65 i nije statistički značajan. Koeficijent kontigencije ($c=0,206$) ukazuje na postojanje umjerene korelacije među ispitivanim distribucijama. Vrijednost χ^2 za škole u Koruškoj iznosi 20,26, dok koeficijent kontigencije ($c=0,473$) ukazuje na značajanu povezanost među ispitivanim distribucijama.

Tabela 9. *Uključenost nastavnika vjeronauke u promjene (%)*
 Broje vi označavaju: 1) nimalo, 2) malo, 3) osrednje, 4) prilično i
 5) potpuno

Tvrđnja	Uzorak	1	2	3	4	5
Da li primjenjujete nove oblike i metode rada u učionici	BiH	0	6,66	13,33	40	40
	Austrija	0	0	14,28	71,42	14,28
Da li nove metode rada smatrate efikasnijim od drugih	BiH	0	6,66	16,66	50	26,66
	Austrija	0	0	71,42	14,28	14,28
Da li smatrate da treba često organizirati seminare za nastavnike	BiH	0	0	26,66	33,33	40
	Austrija	0	0	14,28	14,28	71,42
Da li sa radnim kolegama razmjenjujete iskustva, ideje i savjete	BiH	0	23,33	16,66	33,33	26,66
	Austrija	0	0	14,28	71,42	14,28
Da li smatrate da je svaka promjena u načinu rada beskorisna.	BiH	83,33	10	6,66	0	0
	Austrija	71,42	14,28	14,28	0	0

Ovi istraživački rezultati potvrđuju uključenost nastavnika islamske vjeronauke u promjene i ukazuju na segmente koji se trebaju poboljšati.

Zaključak

Rezultati uvida u relevantne teorijske izvore ponudili su jasnu sliku karakteristika tradicionalnog učenja i interaktivnog učenja, te je na osnovu komparativnih uvida jasno ustanovljena razlika i prednost interaktivnog učenja u odnosu na tradicionalno.

Rezultati empirijskog istraživanja potvrdili su da se interaktivno učenje izdvaja od tradicionalnog po nivou učešća

učenika, aktivnosti učenika i nastavnika, aktivnoj radnoj klimi u učionici, učestalosti u interakciji, te osjećaju zadovoljstva i učenika i nastavnika, stečen je opći dojam da je nastava u eksperimentalnoj grupi bila dinamičnija, življa, a ukupna odgojno-obrazovna klima u procesu učenja bila je pozitivnija.

Rezultati finalnog testiranja znanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi pokazali su da su učenici iz eksperimentalne grupe koji su učili interaktivno postigli bolje rezultate od učenika iz kontrolne grupe koji su učili na tradicionalan način.

Stavovi učenika o kvalitetu interakcijsko-komunikacijskog odnosa u nastavi vjeronauke pokazali su da učenici u velikoj mjeri nastavu islamske vjeronauke doživljavaju interaktivnom, te nastavnikov odnos opisuju onakvim kakav bi u osnovi trebao biti u interaktivnom učenju i nastavi. Također, iz stavova učenika vidljivo je kako u nastavi islamske vjeronauke još uvijek u značajnoj mjeri egzistiraju i elementi ponašanja nastavnika i osjećanja učenika koja su imanentna tradicionalnom modelu učenja i nastave.

Stavovi učenika o njihovom doživljavaju interaktivne nastave islamske vjeronauke pokazali su kako oni nisu oduševljeni nivoom implementacije, ali i da vlada osjećaj prilično dobrog kvaliteta interaktivne nastave islamske vjeronauke. Značajno je da su učenici senzibilizirani za interaktivno učenje, razumiju njegovu filozofiju i priželjkuju ga. Istovremeno, smatraju da su novi modeli interaktivnog učenja korisni za svakog nastavnika i učenika, ali da se ne koriste u odgovarajućoj mjeri.

Rezultati istraživanja stavova nastavnika o opredijeljenosti za promjene pokazali su u potpunosti da nastavnici sami sebe doživljavaju polovično spremnim da podrže promjene u metodologiji učenja, a kolektivno se doživljavaju još manje spremnim. Istovremeno, u većoj mjeri doživljavaju se potpuno kompetentnim za promjene u učenju. Rezultati istraživanja pokazali su kako nastavnici islamske vjeronauke iz Austrije u većoj mjeri od nastavnika iz Bosne i Hercegovine smatraju da bi promjene u načinu učenja na njih imale pozitivan efekat, da su metode interaktivnog učenja korisne i za nastavnika i za učenike. Rezultati istraživanja potvrdili su da postoje značajne razlike u stanju i uvjetima rada u školi između nastavnika islamske vjeronauke iz Austrije i nastavnika iz Bosne i Hercegovine, te da u Austriji dominira demokratska, a u Bosni i Hercegovini autokratska organizacija u školi.

Istraživački rezultati su orijentirajući za oblikovanje programa profesionalnog usavršavanja nastavnika s ciljem kvalitetnije implementacije metodologije usmjerene na učenika i primjene interaktivnog učenja u nastavnom procesu. Bilo bi značajno u budućim istraživanja uvesti još neke intervenirajuće varijable i istražiti njihovo djelovanje u vezu sa interaktivnim učenjem, a s ciljem jasnije i naučnoistraživački utemeljenije deskripcije kvaliteta interaktivnog učenja.

Literatura

- Advanced Learners Encyclopedic Dictionary* (1993). Oxford: Oxford University Press.
- Branković, D. (2005). Aktivno – interaktivno učenje – šminka ili suštinske promjene u obrazovanju, u knjizi: *Usavršavanjem nastavnika do aktivnog učenja učenika*, str. 43-49, Banja Luka: Republički pedagoški zavod.
- Grabus, E. i Bašić M. (2009). *Vjeronauka 6, za šesti razred osnovne škole*. Sarajevo: El- Kalem, izdavački centar Rijaseta Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini.
- Gvozdrenović, S. (2001). Aktivno učenje: teorijsko-praktični aspekt, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 3, 57-69.
- Ivić, I., Pešikan A. i Antić S. (2001). *Aktivno učenje 2, Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*, Beograd: Institut za psihologiju.
- Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Milijević, S. (2004). Egzenplarno učenje učenja, u knjizi: *Interaktivno učenje učenja IV*, str. 251-303, Banja Luka: TT- Centar.
- Neimarlija M. i Pehlić, I. (2013). Osobenost interakcijsko-komunikacijske dimenzije mikropedagoškog aspekta odgoja u nastavi islamske vjeronauke, u: *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Zenici*, decembar 2013, Godište 11, br. 11, str. 83-104.
- Pehlić, I. & Buljubašić, A. (2006). Paradigma ocjenjivanja i vrednovanja učenika u školi po mjeri učenika, u: *Didaktički putokazi*, br. 41/2006, str. 45-53, Zenica: Pedagoški zavod i Pedagoška akademija u Zenici.
- Pehlić, I. (2010). Sociopedagoška analiza efekata programa step by step i klasičnog osnovnoškolskog programa, u: *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, Godište 8, br. 8, str. 17-34, Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: RAS.

Suzić, N. (1999). Aktivna nastava, U knjizi. *Interaktivno učenje*, str. 181-209, Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TRADITIONAL AND INTERACTIVE LEARNING IN ISLAMIC RELIGION CLASSES

Esad Memić, MA

Hasudin Atanović, MA

Abstract

The aim of this research was to make a comparative analysis of traditional and interactive learning in Islamic religion classes, based on the results of testing students' knowledge and analyzing the students' and teachers' attitudes. We hypothesized that there would be a difference between traditional and interactive learning in Islamic religion classes, that the test results would be better in the group of students involved in interactive learning, and that both, the students and the teachers, would consider interactive learning better.

We used a method of theoretical analysis, a descriptive-analytical survey method and testing. The following instruments were used: 1) a test measuring the knowledge of Islamic religion; 2) a survey exploring the students' and teachers' attitudes about religious education; 3) a survey investigating the teachers' attitudes about interactive learning in religious education.

The research sample comprised students (30) and teachers (75): 15 sixth grade students attending NMS 2 Villah elementary school and 15 sixth grade students from NMS 3 Villah elementary school (Carinthia, Austria); 60 Islamic religion teachers from the Tuzla Canton, the Zenica-Doboj and the Sarajevo Canton (B&H) and 14 Islamic religion teachers from Carinthia (Austria).

The final test results showed that the students from the experimental group involved in interactive learning achieved better results compared to the control group learning in the traditional way.

The results of the students' attitude analysis revealed that the students consider Islamic religion classes highly interactive, but that they are not thrilled by the way in which interactive learning is implemented, due to the strong presence of the characteristics of

teacher behavior and students' feelings immanent to the traditional learning and teaching.

The analysis of the teachers' attitudes indicated that the teachers consider themselves partially ready for the changes in the methodology of learning, and that collectively they feel even less ready; that there are substantial differences in the state and conditions of learning in schools between Austria and Bosnia and Herzegovina, with a democratic organization dominating in Austria and autocratic in Bosnia and Herzegovina.

Keywords: religion classes, interactive learning, traditional teaching, the quality of classes, motivation for changes

م. أسعد ميميتش - طالب الدراسات العليا - كلية التربية الإسلامية في زينيتسا
م. حس الدين آتانوفيتش - طالب الدراسات العليا - كلية التربية الإسلامية

التحليل المقارن بين التعليم التقليدي والتعليم التفاعلي في تدريس علم الدين الإسلامي

ملخص

وكان الهدف من هذه الدراسة هو القيام بالتحليل المقارن بين التعليم التقليدي والتعليم التفاعلي في تدريس علم الدين الإسلامي على أساس نتائج اختبار المعرفة لدى الطلاب ومواقف الطلاب والمعلمين. وانطلق البحث من فرضية بأن هناك فرقاً بين التعليم التقليدي والتعليم التفاعلي في تدريس علم الدين الإسلامي وأن نتائج الاختبار أفضل بالنسبة للطلاب الذين تمّ التعامل معهم بطريقة تفاعلية، وأن الطلاب والمعلمين يفضلون التعليم التفاعلي الذي هو أفضل في رأيهم. تمّ استخدام طرق التحليل النظري والطرق الوصفية التحليلية وطريقة المسح والاختبارات. ومن أدوات البحث استخدمت: (1) اختبار المعرفة في تعليم علم الدين الإسلامي. (2) استبيان للبحث في مواقف الطلاب حول التعلم التفاعلي في علم الدين الإسلامي. (3) استبيان لاستطلاع مواقف المعلمين حول التعلم التفاعلي في علم الدين الإسلامي. واشتملت عينة البحث على 30 طالباً (30) و 74 معلماً، على النحو التالي: 15 طالباً في الصف السادس من المدارس الابتدائية 2 NMS فلاه و 3 NMS فلاه (كوروشكا النمسا)؛ 60 مدرساً من مدرسي التعليم الديني الإسلامي من توزلا وكانتون زينيتسا- دوبيوي وكانتون سرايفو (البوسنة والمهرسك) و 14 معلماً من معلمي علم الدين الإسلامي من كوروشكا (النمسا). وأظهرت نتائج الاختبار النهائي للطلاب بأن الطلاب في المجموعة التجريبية الذين كانت تدرس بشكل تفاعلي حققوا نتائج أفضل من الطلاب في المجموعة الضابطة الذين كانت تدرس بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الاختبار لمواقف الطلاب: أن الطلاب إلى حد كبير يقصدون بتدريس علم الدين الإسلامي دراسة تفاعلية، ولكن ليسوا براغبين في تطبيق الدراسة التفاعلية، لأنها موجودة في العملية التعليمية بشكل ملحوظ

وعناصر من سلوك المعلمين ومشاعر الطلاب التي هي جوهرية إلى النموذج التقليدي للتعليم الديني بشكل ملحوظ. وأظهرت نتائج البحوث من مواقف المعلمين: إن المعلمين أنفسهم يرون أنهم على استعداد جزئي لدعم التغييرات في منهجية التدريس، ورأيهم الجماعي أقل استعداداً من آرائهم الفردية. وإن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في حالة وظروف العمل في المدرسة بين المعلمين في دراسة علم الدين الإسلامي بين المعلمين في النمسا والمعلمين من البوسنة والهرسك. وفي النمسا يهيمن عليها التنظيم الديمقراطي، وفي البوسنة والهرسك التنظيم الاستبدادي في المدرسة.

الكلمات الأساسية: التعليم الديني، التعليم التفاعلي، التعليم التقليدي، جودة التعليم، الدافعية للتغيير