

(INTER)AKTIVNA NASTAVA ISLAMSKJE VJERONAUKJE – NOVI PRISTUP UČENJU

Hikmet HEKIĆ

UDK 371.3:28

SAŽETAK: Pri razmatranju različitih pedagoških pristupa i metoda odgojno-obrazovnog djelovanja u nastavi Islamske vjeronauke postavlja se pitanje: Da li ustrajati na pristupu i metodama koje su orijentisane prema sadržaju ili podržati pristup i metode orijentisane prema učenicima? Suvremena pedagoška teorija i praksa danas često ističu slabosti i nedostatke klasične nastave i tradicionalnog pristupa organizaciji nastavnog procesa gdje se javlja potreba za unapređivanjem odgojno-obrazovnog procesa u cjelini i potreba za kreiranjem savremene nastavne tehnologije koja se temelji na materijalno-tehničkim mogućnostima odgojno-obrazovnih ustanova, te mogućnostima i sposobnostima učenika. Da bi se ostvarili ciljevi unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa potrebno je, između ostalog, osmišljavati suvremenije metode učenja i poučavanja koji doprinose punoj slobodi i samostalnosti učenika i koji učenike dovode u situacije da kreativno učestvuju i samostalno pronalaze načine za rješavanje i savladavanje nastavnih sadržaja. Za uspješnu realizaciju ovog zadatka, koji se postavlja pred nastavnike/profesore Islamske vjeronauke, potrebno je istražiti karakteristike i efikasnost inovativnih nastavnih metoda, i na empirijskim nalazima temeljiti njihovu primjenu.

U ovom radu je problematizirana mogućnost inoviranja nastave Islamske vjeronauke putem (inter)aktivne nastave kao novijeg pristupa učenju koje poboljšava i nadograđuje rigidne i tradicionalne nastavne obrasce a sve s ciljem ostvarivanja odgovarajućih procesualnih temeljnih kvaliteta rada učenika i usvajanje znanja, vještina, navika i stavova prožetih vjerskim načelima.

Ključne riječi: učenje, (inter)aktivna nastava, Islamska vjeronauka

Uvod

Obzirom da se danas se škola iznova posmatra kao ustanova koja, prije svega, ima zadaću da u središte edukacije stavi ličnost učenika, njegove duhovne i intelektualne potrebe, njegov životni smisao i zadaću, radi potpunog ličnog i društvenog ostvarenja. Zbog toga se danas u zapadnim zemljama ponovo naglašava potreba jačanja odgojne uloge škole. Nastavni proces, pa i kroz predmet Islamske vjeronauke u školi, promatra učenika kao osobu koja ima svoj tjelesni, duševni i duhovni identitet,

pa stoga možemo kazati da Islamska vjeronauka u školama značajno doprinosi općeljudskom i društvenom odgoju pojedinca. Na osnovu navedenog, dolazimo do zaključka da jedan cjelovit odgoj učenika u školi ne možemo zamisliti bez Islamske vjeronauke i njenih sadržaja i metoda odgoja. Nema odgoja bez morala, a nema morala bez vjere. Dakako, proces odgajanja, odnosno obrazovanja učenika nije jednostavan, te da bi se ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi potrebno je unapređivati odgojno-obrazovnog proces. Između ostalog,

potrebno je osmišljavati suvremenije metode učenja i poučavanja koje doprinose punoj slobodi i samostalnosti učenika koji ih dovodi u situacije da kreativno učestvuju i samostalno pronalaze načine za rješavanje i savladavanje nastavnih sadržaja. Za uspješnu realizaciju ovog zadatka, a koji se postavlja i pred nastavnike/profesore Islamske vjeronauke, potrebno je istražiti karakteristike i efikasnost inovativnih nastavnih metoda koje u najvećoj mjeri nisu prisutne u samom nastavnom procesu, i na empirijskim nalazima temeljiti njihovu primjenu.

Posljednjih nekoliko decenija, učenje putem interakcije (saradnje) zastupljeno u (inter)aktivnoj nastavi, u fokusu je mnogih teorijskih i empirijskih istraživanja u oblasti pedagogije i sve više dobiva na značaju. Interesovanje za intenzivnu primjenu (inter)aktivnih metoda učenja u nastavi proizlazi iz njegovih pozitivnih efekata na uspješnost nastavnog procesa i, kako Suzić (2002) navodi, razvijanje učeničkih kompetencija koje su im potrebne za slobodan život u XXI vijeku koje tradicionalna škola slabo razvija ili ne razvija uopće. U sferi kognicije te kompetencije su: izdvajanje bitnog od nebitnog ili odabir informacija, postavljanje pitanja o gradivu kao i o vlastitoj kogniciji i slično. U sferi emocija to su: kontrola ometajućih emocija i impulsa, empatija i altruizam, prepoznavanje svojih i tuđih emocija i druge. U sferi socijalnih kompetencija to su: tumačenje i korištenje grupnih emocija i strujanja, grupni menadžment ili biti vođa i biti vođen i slično. U sferi radno-akcionih kompetencija to su: komunikacijska i informatička pismenost, težnja za poboljšanjem učinka i ostvarivanje najviših kvaliteta, preuzimanje odgovornosti i slično (Ibid, str. 302).

Ove kompetencije ne možemo očekivati od tradicionalne škole i tradicionalnog pristupa. (Inter)aktivno učenje u nastavnom procesu razvija upravo te i slične kompetencije što nam jasno ukazuje na potrebu primjene u našem odgojno-obrazovnom procesu, odnosno nastavi Islamske vjeronauke. U najkraćem rečeno, nastavu Islamske vjeronauke, da bi dostojno odgovorila zahtjevima koji se pred nju postavljaju, treba obogaćivati i permanentno razvijati na najsavremenijim dostignućima kako islamske pedagoške misli tako i opće moderne pedagoške, psihološke, didaktičko-metodičke teorije i prakse, čime će se bošnjačkoj djeci i omladini na najadekvatniji način približiti vjerske i kulturno-civilizacijske vrijednosti islama i aktuelne znanosti o odgoju i obrazovanju, a što je i apostrofirano Nastavnim planovima i programima.

Rezultati dosadašnjih istraživanja prema primjeni interaktivnog učenja u nastavi Islamske vjeronauke ukazuju da se interaktivno učenje malo ili nimalo primjenjuje, odnosno ne primjenjuje u nastavi Islamske vjeronauke, a sa druge strane smatra se da su novi oblici i metode potpuno ili prilično efikasnije u odnosu na tradicionalne, te da je interaktivno učenje potpuno ili prilično korisno za svakog nastavnika i učenika (Hekić, 2014).

Imajući na umu sve benefite koji se mogu ostvariti kroz (inter)aktivnu nastavu Islamske vjeronauke jasna je potreba proučavanja i analiziranja mogućnosti i način same primjene u našem odgojno-obrazovnom procesu kako bi mu se osiguralo adekvatno mjesto u nastavi. Zbog toga smo se, između ostalog, i odlučili da (inter)aktivnu nastavu i učenje putem nje detaljnije proučavamo, te time skromno doprinesemo njegovoj afirmaciji i podstaknemo primjenu u nastavi Islamske vjeronauke, a što je i sami cilj našeg rada. Ponajprije ćemo se baviti definicijom samog učenja, školskog učenja – stara i nova paradigma, zatim u najkraćem elaborirati aktivno učenje u školi, te naposljetku ponuditi model primjene same (inter)aktivne nastave u Islamskoj vjeronauci kao novi pristup učenju.

Definicija učenja

Učenje predstavlja jedan je od oblika spoznavanja vanjskog svijeta, odnosno usvajanje znanja putem kojeg se odražavaju predmeti i pojave vanjskog svijeta, njihove osobine i međusobni odnosi i zakoni njihova razvoja. Proces učenja u školi prilagođen je učeniku, njegovim psihofizičkim snagama i sposobnostima, a građa tj. nastavni sadržaji koje učenik usvaja u procesu učenja odabrana je studiozno, raspoređena postupno i sistematično, tako da djeluje i odgojno. Učenjem u školi rukovodi poučavatelj – nastavnik. On učenika vodi do njemu već poznate spoznaje. Ovo učenje je ubrzano i pojednostavljeno spoznavanje, koje se razlikuje od naučnog spoznavanja još i po tome što

u njemu susrećemo neke oblike rada kojih nema u naučnom spoznavanju: ponavljanje, uvježbavanje, provjeravanje, sistematizacija itd.

Prema Stevanoviću (1998) školsko učenje je namjerno učenje putem dobro organizirane i racionalno izvedene nastave. To je planska odgojno-obrazovna aktivnost kojom rukovode stručne osobe prema utvrđenim planovima i programima i uz primjenu najsavremenijih nastavnih strategija. Odvija se na dvije ravni: poučavanjem i učenjem, kao jedinstvenim procesom. Savlađuju se kognitivni sadržaji (znanja, vještine, navike, sposobnosti) i sadržaji koji se odnose na učenje stavova, socijalnih reakcija i uravnoteženih emocionalnih reakcija. Zastupljena su sva tri aspekta: kognitivno (spoznajno), afektivno (emocionalno) i konativno (voljno). Učenje u nastavi polazi od unutarnjih ili vanjskih podsticaja, pripremanja i susretanja sa problemom, zapažanjem problemske situacije, izdvajanjem i formuliranjem problema i prikupljanjem podataka da se problem riješi.

Školsko učenje prema Stevanoviću (1998), prolazi kroz nekoliko faza. Te faze su: pripremna, operativna (izvršna), verifikativna (provjera) i aplikativna (primjena rezultata). S druge strane, Šimleša (1980), Tomić i Osmić (2006, str. 116) navode da proces učenja u školi ili bilo gdje prolazi kroz nekoliko etapa i to:

- a) sticanje percepcija i predstava;
- b) formiranje pojmova i usvajanje zakona putem mišljenja;
- c) utvrđivanje znanja, vještina i navika;
- d) primjena znanja u praksi;
- e) provjeravanje znanja, vještina i navika.

Ove etape su relativno samostalne, tijesno povezane i međusobno se prožimaju. U svakoj od ovih etapa očekuje se aktivan odnos prema nastavnim sadržajima i učenika i nastavnika, jer znanje predstavlja sistem naučnih činjenica i generalizacija, koje su učenici shvatili, usvojili, u pamćenju zadržali, i koje, ako ima

aplikativni karakter umiju primjenjivati. U proces učenja uključeno je i poučavanje. Kako navodi Slatina (2002) učenje i poučavanje, ma gdje se javljali, združeni su, tj. neraskidivi procesi koji nikada ne idu jedan bez drugoga. U poučavanju sadržano je učenje i tamo gdje počinje proces učenja, počinje i poučavanje.

Školsko učenje – stara i nova paradigma

U tradicionalnoj paradigmi (tradicionalnoj školi) učenja učenici su bombardirani informacijama i teorijama a to ostavlja malo mogućnosti za strateško razmišljanje i rješavanje problema. Međutim, moderno društvo zahtijeva od pojedinca da bude kreativniji, da uspješno rješava probleme, da ne posjeduje puko poznavanje činjenica, nego da se sa njima uspješno služi, da je sposoban raditi u timu, te da se dobro snalazi u različitim okruženjima i pred različitim problemima. Ovu školsku tradiciju mogli bi najkraće opisati kao školu usmjerenu na nastavnika, na sadržaje programa i školu koja pasivizira učenika.

Kako bi omogućili učenicima razvijanje vještina strateškog rješavanja problema, nastavnici sve više napuštaju pristupe poučavanja koji se baziraju na izravnom poučavanju i odabiru pristupe koji se zasnivaju na aktivnom učenju (aktivnoj školi).

Aktivna škola u izvornom značenju je škola koja je više centrirana i usmjerena na učenika, koji se tretira kao cjelovita ličnost, a ne samo kao učenik, tj. razni aspekti njegove ličnosti su angažovani u nastavnom procesu. Prema Suziću i sar. (1999), u aktivnoj školi:

- polazi se od interesovanja učenika;
- cilj nastave je razvoj ličnosti i individualnog učenika;
- koriste se aktivne metode učenja, učenik istražuje, pita, uči učenje;

- ocjenjuje se napredak, motiviranost, razvoj ličnosti, rad;
- unutarnja lična motivacija učenika – aktivnost je nagrada;
- učenik je ličnost sa osjećajima i svojim ciljevima, a ne samo učenik.

Pod uticajem konstruktivizma¹ i stava da se učeniku znanje ne može dati, niti direktno prenijeti, u gotovom i unaprijed određenom obliku, uloga nastavnika u aktivnoj školi se znatno promijenila. Dominantna uloga nastavnika ovdje nije da predaje znanje, već da organizuje i da vodi proces učenja učenika. Znanje je individualna konstrukcija svakog pojedinačnog učenika i svako sam, kroz vlastitu aktivnost učenja, mora da ga konstruiše.

Ovu školu bi mogli najkraće opisati kao škola usmjerena i na učenika i na učenje ili kao aktivna škola.

Aktivno učenje u školi

Aktivno učenje je način novog pristupa procesu učenja. U ovaj proces svi dolaze s novim idejama, mišljenjima, iskustvima, s različitim stilovima učenja.

Aktivno učenje podrazumijeva razvijanje novih ideja, mišljenja i iskustava u višesmjernoj komunikaciji. Kako bi učenje postalo aktivan proces, ponajprije treba zadane sadržaje dobro osmisliti, a potom otkriti i razraditi puteve i metode prezentacije istih. Naći pravi put kojim ćemo učenika dovesti u situaciju usvajanja sadržaja, učenja važnije je od samoga opsega sadržaja. Metaforički rečeno, sadržaji predstavljaju samo "okvir", a "sliku" treba tek nacrtati. "Slika" je učenik s onim što je naučio. Kvaliteta slike ovisi o izabranim tehnikama (čitaj metodama i putevima učenja) i umjetniku (nastavniku) koji ju je naslikao. Za izbor tehnika odgovoran je autor, a za osmišljavanje metoda i puteva učenja zadužen je onaj ko

poučava – nastavnik. Tu dolazi do izražaja pedagoška osjetljivost, osviještenost i kreativnost svakoga pojedinca koji sudjeluje u procesu podučavanja. Nastavnik učeniku ne može servirati gotova "sažvakana" znanja, jer "uvredljivo je onome ko ima "zube" (čitaj mozak) davati sažvakanu "hranu" (čitaj znanja) (Kovačević, 2005). Tako usvojena znanja pasivna su i vrlo često neupotrebljiva.

Imperativ aktivnog učenja je uvođenje novih efikasnih strategija i metoda učenja. To daje nastavi novu dimenziju, a kod učenika razvija novi sistem vrijednosti. Kada, kroz niz misaonih i radnih aktivnosti, učenika dovedemo u interaktivan odnos sa sadržajima, učenje postaje izazov. Tek kada učeniku učenje postane izazov možemo očekivati da će znanje doživljavati kao bogatstvo, a mogućnost učenja kao privilegiju. "Znati" će značiti "imati", a "imati" će značiti "biti". "Biti" je preduvjet za "kreirati", a to znači aktivno i kvalitetno učiti – živjeti.

Intencije savremenog društva su da se učenici osposobe za permanentno učenje, a da bi se to uspješno neophodno je svakog pojedinca osposobiti za samoučenje, odnosno aktivno učenje. Znanstvene informacije se gomilaju velikom brzinom na polju svih znanosti i moći će njima ovladati određeni pojedinci ukoliko se osposobe za lahko, brzo, efikasno i trajno učenje. Jedan od preduvjeta za tu osposobljenost je stavljanje u centar aktivnosti u procesu nastave učenika jačanjem njegovih kompetencija za aktivno učenje i samoučenje, odnosno za permanentno učenje.

(Inter)aktivna nastava Islamske vjeronauke – novi pristup učenju

Pri razmatranju različitih pedagoških pristupa i metoda odgojno-obrazovnog djelovanja u nastavi Islamske vjeronauke postavlja se pitanje: Da

¹ Konstruktivizam – nadogradnja mentalnih obrazaca kako bismo prihvatili nova iskustva. Uvijek u proces učenja ulažemo prethodno znanje. Konstruktivisti smatraju da se učenje javlja kada

dijete teži tome da osmisli svijet koji ga okružuje. Učenje postaje interaktivni proces u koji su uključena djeca, odrasli, druga djeca iz okruženja i okruženje. Djeca konstruiraju ili izgrađuju

vlastito razumijevanje svijeta. Nastoje osmisliti ono što se događa oko njih tako što sintetiziraju nova iskustva sa onima koja su stekla ranije (Hansen K. A. i sar., 2000).

li ustrajati na pristupu i metodama koje su orijentisane prema sadržaju ili podržati pristup i metode orijentisane prema učenicima? Suvremena pedagoška teorija i praksa danas često ističu slabosti i nedostatke klasične nastave i tradicionalnog pristupa organizaciji nastavnog procesa gdje se javlja potreba za unapređivanjem odgojno-obrazovnog procesa u cjelini i potreba za kreiranjem savremene nastavne tehnologije koja se temelji na materijalno-tehničkim mogućnostima odgojno-obrazovnih ustanova, te mogućnostima i sposobnostima učenika. Da bi se ostvarili ciljevi unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa potrebno je, između ostalog, osmišljavati suvremenije metode učenja i poučavanja koji doprinose punoj slobodi i samostalnosti učenika i koji učenike dovode u situacije da kreativno učestvuju i samostalno pronalaze načine za rješavanje i savladavanje nastavnih sadržaja. Za uspješnu realizaciju ovog zadatka, koji se postavlja pred nastavnike/profesore Islamske vjeronauke, potrebno je istražiti karakteristike i efikasnost inovativnih nastavnih metoda, i na empirijskim nalazima temeljiti njihovu primjenu.

Posljednjih nekoliko decenija, učenje putem interakcije (saradnje) zastupljeno u (inter)aktivnoj nastavi, u fokusu je mnogih teorijskih i empirijskih istraživanja u oblasti pedagogije i sve više dobiva na značaju. Interesovanje za intenzivnu primjenu (inter)aktivnih metoda učenja u nastavi proizlazi iz njegovih pozitivnih efekata na uspješnost nastavnog procesa i, kako Suzić (2002) navodi, razvijanje učeničkih kompetencija koje su im potrebne za slobodan život u XXI vijeku koje tradicionalna škola slabo razvija ili ne razvija uopće. U sferi kognicije te kompetencije su: izdvajanje bitnog od nebitnog ili odabir informacija, postavljanje pitanja o gradivu kao i o vlastitoj kogniciji i slično. U sferi emocija to su: kontrola ometajućih emocija i impulsa, empatija i altruizam, prepoznavanje svojih i tuđih emocija i druge. U sferi socijalnih kompetencija to su: tumačenje i korištenje grupnih emocija i

strujanja, grupni menadžment ili biti vođa i biti vođen i slično. U sferi radno-akcionih kompetencija to su: komunikacijska i informatička pismenost, težnja za poboljšanjem učinka i ostvarivanje najviših kvaliteta, preuzimanje odgovornosti i slično (Ibid, str. 302).

Ove kompetencije ne možemo očekivati od tradicionalne škole i tradicionalnog pristupa. (Inter)aktivno učenje u nastavnom procesu razvija upravo te i slične kompetencije što nam jasno ukazuje na potrebu primjene u našem odgojno-obrazovnom procesu, odnosno nastavi Islamske vjeronauke. U najkraćem rečeno, nastavu Islamske vjeronauke, da bi dostojno odgovorila zahtjevima koji se pred nju postavljaju, treba obogaćivati i permanentno razvijati na najsavremenijim dostignućima kako islamske pedagoške misli tako i opće moderne pedagoške, psihološke, didaktičko-metodičke teorije i prakse, čime će se bošnjačkoj djeci i omladini na najadekvatniji način približiti vjerske i kulturno-civilizacijske vrijednosti islama i aktuelne znanosti o odgoju i obrazovanju, a što je i apostrofirano Nastavnim planovima i programima.

Neophodno je istaći i to da (inter)aktivno učenje, kako navodi Suzić (2002), kompenzira niz nedostataka tradicionalne škole i da ono nije alternativa već nadopuna frontalnom radu, razredno-časovnom sistemu i drugim obrascima tradicionalne nastave. Zatim, Suzić (2002) taksativno u formi konstatacija navodi efikasnosti primjene (inter)aktivnog učenja do kojih je došao eksperimentalnom provjerom, a što bi bilo vrlo značajno i za učenike u nastavi Islamske vjeronauke:

- a) učenici ostvaruju bolje rezultate u pamćenju činjenica;
- b) učenici efikasnije izdvajaju bitno od nebitnog i u pogledu shematskog prikazivanja;
- c) doprinosi da učenici smanje samohendikepiranje, defanzivna očekivanja i izbjegavanje rada;
- d) razvija i podržava pozitivne emocije, a redukuje negativne. Učenici razvijaju pozitivne

emocije: viši je nivo samocijenjenja učenika, viši je nivo generalne evaluacije nastave, niži je nivo defanzivnih očekivanja, učenici su više zainteresovani za gradivo, a obrnuto vrijedi i za negativne emocije: niži nivo samocijenjenja u nastavi, niži nivo generalne evaluacije nastave, niži nivo ocjene realizacije nastave, viši nivo defanzivnih očekivanja, samohendikepiranja i izbjegavanja rada, niži nivo perzistencije i zainteresovanosti učenika za gradivo;

- e) grupna prezentacija, interpersonalni kontakti i socijalni odnosi kao i uloge koje učenici preuzimaju rezultiraju snažnom perzistencijom u radu na gradivu;
- f) efikasno je i u školama u kojima ranije nije primjenjivano. Ovaj način rada djeca rado prihvataju bez obzira da li su ranije imali ta iskustva u nastavi. Razlog tome je što interakcija predstavlja približavanje nastave neformalnim i spontanim kontaktima koje učenici praktikuju u malim grupama kojima pripadaju u školi i van nje;
- g) pojačava opredijeljenost učenika za saradnju sa nastavnikom;
- h) nastavu u kojoj je primijenjeno (inter)aktivno učenje učenici više vrednuju nego tradicionalnu.

Prema Suziću (2005a) (inter)aktivna nastava (kroz koju je moguće primjenjivati ili kombinirati gotovo sve aktuelne didaktičke sisteme: egzemplarna nastava, problemska nastava, programirana nastava, responsibilna ili odgovorna nastava, kao i sve varijante individualizovane nastave, čime se zadovoljava potreba usklađivanja nastavnog rada psihofizičkim mogućnostima i sposobnostima svakog učenika) se realizuje raznovrsnim metodama (inter)aktivnog učenja, a od kojih su najčešće: timska metoda, mozaik-metoda, učimo zajedno,

grupna projekt-metoda, strukturalni pristup, kolaborativno učenje, kooperativne skripte, kao i druge metode čiju suštinu čini jedna ili više radnji koje se ostvaruju kao uzajamne aktivnosti između dvije ili više osoba ili grupa, odnosno koje podržavaju koedukaciju i socijalnu interakciju u procesu učenja. Isto ili slično moguće je primijeniti različite didaktičke sisteme, koji uključuju (inter)aktivno učenje, u nastavi Islamske vjeronauke. Međutim, potrebno je uvažavati pedagoško-psihološke osnove nastave različitih nivoa složenosti, a to su:

- a) u planiranju i pripremanju nastave neophodno je uvažavati razlike između učenika koje najviše utiču na njihov uspjeh u školskom učenju (inteligencija, motivacija, razvijenost navika i metoda učenja);
- b) u izvođenju nastave na različitim nivoima složenosti neophodno osigurati individualizaciju učenja;
- c) sadržajem vježbi na različitim nivoima težine i uputstava nastavnika / profesora za organizovanje učenja neophodno je osigurati ostvarivanje ciljeva i zadataka nastave;
- d) nastavnik/profesor uz pomoć čestih informacija o ponašanju i napredovanju učenika u samostalnom učenju dolazi do bitnih podataka o osobinama i karakteristikama učenika i učenja na koje treba uticati;
- e) nastava se mora zasnivati na raznovrsnosti situacija, raznolikosti podsticaja i procesa;
- f) treba koristiti dvije mogućnosti uticaja na proces učenja: strukturom zadataka programirati sadržaj učenja i sadržajem vježbi programirati proces učenja;
- g) i na kraju osigurati pedagoške i psihološke karakteristike povratne informacije.

Poznato je da samo aktivnim radom učenika osiguravamo efikasno učenje. Pored toga, interakcija je predušlov za razvijanje interpersonalnih

kvaliteta ličnosti učenika, a što je jedan od zadataka nastave Islamske vjeronauke. Da bi se ovo ostvarilo u nastavi Islamske vjeronauke tokom nastavnih časova nastavnik/profesor Islamske vjeronauke treba da pripremi i organizuje rad na realizaciji cjelokupne teme, a ne samo jedne nastavne jedinice, tako da njegove aktivnosti, kako ističe Krneta (2003) obuhvataju sljedeće faze rada:

- a) pripremu – pisanje scenarija, formulisanje teza i njihovo pretvaranje u pitanja, koncentracija protokola za upisivanje podataka, priprema prijedloga radnih grupa ili tandema i priprema učenika;
- b) realizaciju – prati rad učenika, obavlja konsultacije sa učenicima, koordinira tok rada i savjetuje najadekvatniju aktivnost;
- c) prezentaciju – učestvuje u zajedničkoj prezentaciji učenika, usmjerava je i podstiče;
- d) evaluaciju – organizuje i koordinira evaluaciju cjelokupne nastavne teme, ali i grupni i pojedinačni doprinos učenika.

Slično tome, prema Krneta (2003) i priprema učenika prolazi kroz identične faze:

- a) pripremu – koja podrazumijeva upoznavanje učenika sa projektnim zadacima i načinom rada;
- b) realizaciju – koja podrazumijeva traženje odgovora na postavljene zahtjeve, proučavanje izvora i odgovaranje na pitanja od strane učenika;
- c) prezentaciju – koja se odnosi na iznošenje argumenata za date odgovore;
- d) evaluaciju – koja podrazumijeva procjenu cjelokupne aktivnosti svih učesnika u nastavnom radu.

Također, pri samoj realizaciji nastavnog procesa važno je konstituisati razred kao grupu, a u okviru njega, male grupe ili timove koji će ostvariti (inter)aktivnu i kvalitetnu saradnju pri učenju. Rad u grupama i rad u

manjim grupama omogućava raznovrsnost oblika socijalne interakcije. A za efikasnu socijalnu interakciju još je bitno da nastavnik/profesor Islamske vjeronauke:

- a) *Pravilno formira male grupe:* jer odgojno-obrazovni rad u školi odvija se raspoređivanjem učenika po razredima, koji obično čine oko 24 učenika što je optimum. Kada se formira razred sa ovolikim brojem učenika, i učenici i nastavnici/profesori se nalaze u nezavidnoj poziciji – nastavnicima/profesorima je teško da održavaju pažnju svakom učeniku, da komuniciraju sa svakim učenikom i sl., a učenici nemaju uvijek šansu za izražavanje maksimuma svojih sposobnosti. Da do ovakvih problema ne bi dolazilo, predlaže se da se rad u razredu odvija u okviru malih grupa. Mala grupa je skupina od tri do petnaest pojedinaca koji se sastavljaju licem u lice kroz određeno vrijeme, uz postojanje formalnog ili neformalnog vođenja; članovi grupe imaju obično najmanje jednu zajedničku osobinu i sastaju se radi ostvarenja neke svrhe (Barker, Cegala, Kibler i Wahlers, 1979; U: Reardon, 1998, str. 164-165). Samim tim što članovi imaju bar jednu zajedničku osobinu i teže istom cilju, veće su šanse da se aktivnosti u grupi lakše obavljaju. Što se broja članova grupe tiče, treba napomenuti da što je veći broj članova veća je i vjerovatnoća javljanja konflikata. Da bi se spriječila pojava konflikata među učenicima ili njihov broj smanjio i bila funkcionalna, potrebno je poštovati određena pravila prilikom konstituisanja grupe:
 - *Konstituisati grupe* – tj. podijeliti uloge u grupama, ostvariti interakciju među članovima u svakoj grupi, odabrati i primijeniti adekvatnu tehniku za

- ostvarivanje povjerenja i saradnje u grupi, analizirati funkcionisanje grupe;
- *Analizirati odnos grupe i cilja rada* – tj. nastavnik/profesor istražuje ciljeve učenika, uspostavlja vezu između pojedinačnih i grupnih ciljeva, istražuje kako učenici vide doprinos grupe u ostvarivanju svojih ciljeva, kreira opće kolektivno raspoloženje da se ciljevi ostvare;
 - *Riješiti pitanje vodstva (organizacije grupe)* – tj. nastavnik/profesor često režira izbor zadataka tako da izgleda kao slobodni izbor učenika ili grupe, osigurava visoku privlačnost zadataka, uvažava stavove učenika o gradivu i nastavnom predmetu, planira rad i dijeli ga sa učenicima, osigurava da cilj učenja bude atraktivan za sve učenike, te svaki učenik treba da prođe vježbe u rukovođenju i organizaciji grupe ali da ima i više uloga, zatim, učenike sklone vodstvu obučava da prihvataju odluke grupe. sve učenike treba osposobiti za demokratiju;

- *Ostvariti didaktičke pretpostavke za rad u grupi;*
- *Pripremiti, pratiti i stimulirati pozitivnu interakciju u grupama;*
- *Valorizovati, zajedno sa učenicima, aktivnosti u grupi i postignuće te pohvaliti i istaći dobru saradnju sa učenicima.* (Suzić i dr., 1999).

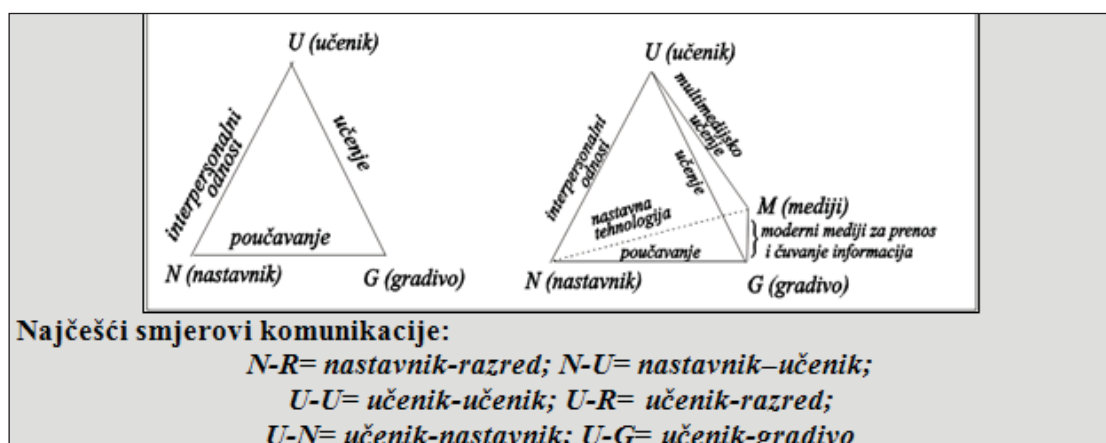
Kad su u pitanju zahtjevi i kriteriji formiranja grupe one mogu biti povremene ili trajne, tj. formirati se samo za određenu vježbu na nastavnom času, ali mogu ostati zajedno kao grupa i nekoliko sedmica ili čak mjeseci. Nadalje, grupe mogu biti formirane prema sklonostima, interesima, prema sposobnostima i/ili prema željama učenika, homogene, heterogene ili *ad hoc* grupe. Svaki od načina formiranja grupe ima svoje prednosti i nedostatke, pa će nastavnik/profesor prema onome što želi postići i koristiti ove različite mogućnosti grupiranja učenika, tj. formiranja grupa.

- b) *Podstiče pozitivnu međuzavisnost članova:* jer učenici, da bi uspjeli, moraju ovisiti jedni

o drugima, moraju osjetiti da njihov (ne)uspjeh znači (ne)uspjeh svih u grupi; to znači da u grupi svi moraju uložiti maksimum, uzajamno se pomagati i dopunjavati i da nema odustajanja.

- c) *Podrži individualnu uključenost:* jer finalni produkt je kolektivni, a zavisi od doprinosa svakog pojedinca.
- d) *Razvija interpersonalne i kognitivne sposobnosti učenika u i između grupa.*
- e) *Kreira povoljnu emocionalnu klimu:* jer u takvom ambijentu su učenici motivirani za rad i aktivnost i postižu bolje kolektivne rezultate.
- f) *Analizira i vrednuje rad i efekte grupnog rada.*
- g) *Odabere adekvatne atraktivne metode interaktivnog učenja.*

Također, nakon formiranja razreda kao grupe, a u okviru njega manjih grupa ili timova za efikasnu socijalnu interakciju važna je i komunikacija. Iz Slike 1. možemo vidjeti da su najčešći smjerovi komunikacije: nastavnik-razred; nastavnik-učenik; učenik-učenik; učenik-razred; učenik-nastavnik, i učenik-gradivo.



Slika 1. Prema Suzić, N. (n.d.) Od didaktičkog trougla do didaktičkog mnogougla

Smjer komunikacije u interakciji, kako navodi Suzić (2005a) zavisi od ciljeva koji se u interaktivnom učenju ostvaruju. Sadržaj rada diktira koji će se smjer komunikacije koristiti. Ponekad je moguće da postoji više optimalnih smjerova interaktivnog

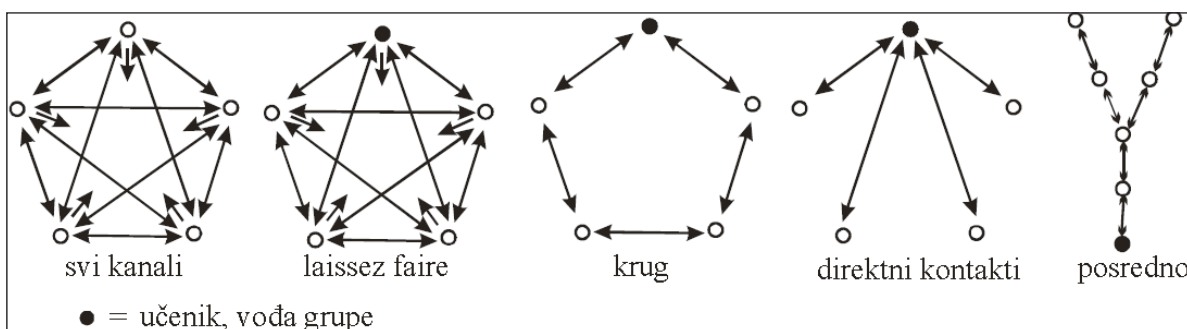
komuniciranja. Osim od sadržaja, smjer komunikacije zavisi i od broja učesnika u interakciji kao i od organizacione postavke ili modela rada. Također, Suzić (2005a), navodi efikasne modele nastavne komunikacije: nastavnik/profesor-vođa grupe;

nastavnik/profesor-vođa grupe, a vođa grupe komunicira sa grupom; i nastavnik-grupa (koja nema vođe grupa); a što je vidljivo iz Sheme 1, 2, 3, 4. Komunikacija u grupi može teći svim kanalima (Shema 1, svi kanali), od svakog učenika ka svakom drugom

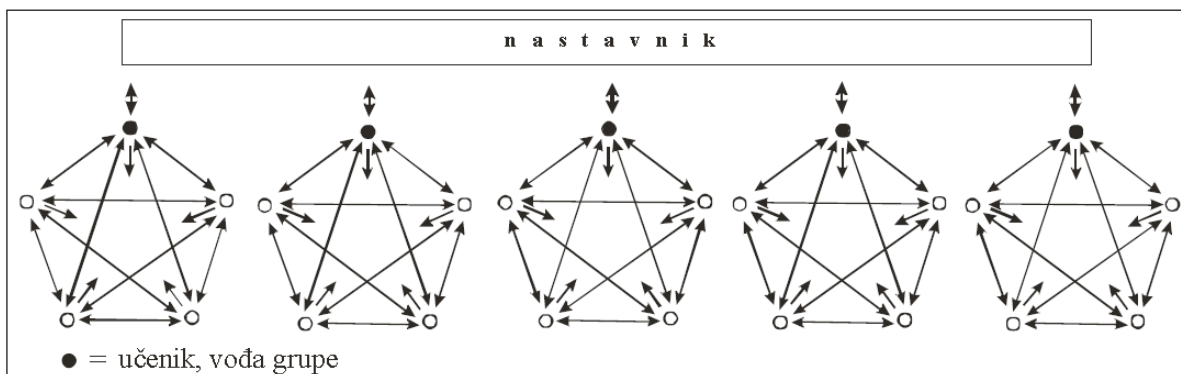
ili ka grupi u cjelini. Ako se u takvoj komunikaciji vođa ni po čemu ne izdvaja, imamo tzv. Lesefer (Shema 1, laissez faire) ili neusmjerenu, potpuno slobodnu komunikaciju. Kada se organizuje diskusija-u krug ili neki drugi model u kome se aktivnosti prenose u krug (Shema 1, krug), ili sa jednog člana grupe na sljedećeg, imamo kružni model komunikacije u interakciji. Ako se komunikacija odvija između vođe grupe i svakog člana pojedinačno (Shema 1, direktni kontakti), interakcija se ostvaruje direktnim kontaktima. Moguće je da vođa bira svoga zamjenika ili

povjerenika, a da ovaj komunicira sa članovima grupe (Shema 1, posredno). U tom slučaju imamo posrednu komunikaciju ili lanac komuniciranja koji može da se grana ili bude linearan. Ako nastavnik/profesor direktno, frontalno ili na drugi način komunicira sa grupama koje imaju vođu (Shema 2), imamo interakciju koja, osim grupa i njihovih vođa, zavisi i od nastavnika/profesora kao koordinatora rada svih grupa. Ako nastavnik preko vođa grupa komunicira sa grupama, imamo interakciju sa dvostruko posrednom komunikacijom (Shema 3), pri čemu je jedno

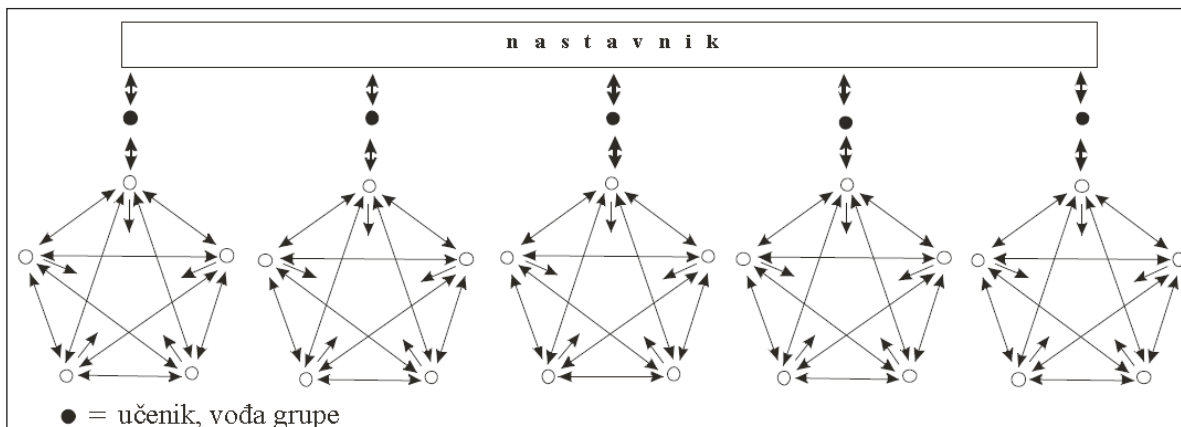
posredovanje između nastavnika/profesora i vođe grupa, a drugo između vođe grupe i njenih članova. Moguće je da nastavnik/profesor direktno komunicira sa grupama koje nemaju vođu (Shema 4). Ova komunikacija može biti na relaciji nastavnik/profesor-jedna grupa ili na relaciji nastavnik/profesor-sve grupe. Moguće je izvesti i druge modele komuniciranja koji ovdje nisu grafički predstavili. Na primjer, kada nastavnik postaje član jedne grupe kao njen vođa, kada postaje član jedne grupe ali da nije vođa, kada prelazi iz grupe u grupu i tako dalje.



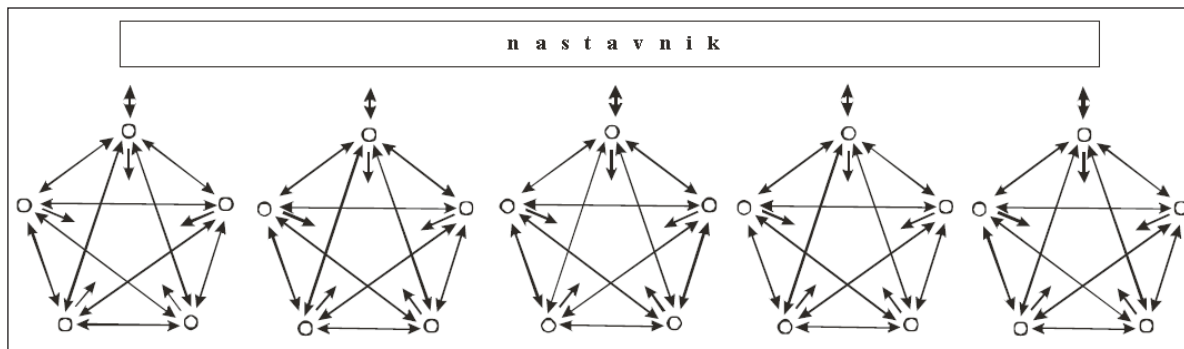
Shema 1. Tipični smjerovi komunikacije u grupnoj interakciji



Shema 2. Nastavnik komunicira sa grupama koje imaju vođu



Shema 3. Nastavnik komunicira sa vođama, a vođe sa grupama

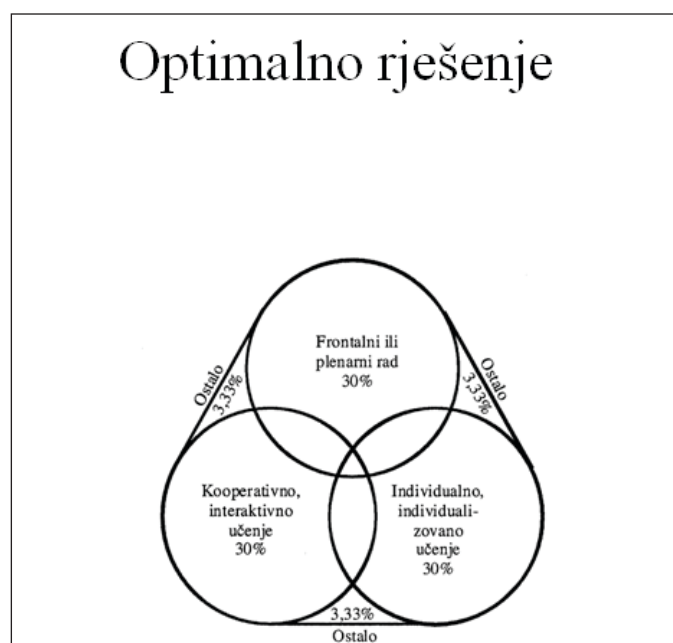


Shema 4. Nastavnik komunicira sa grupama koje nemaju vođu

Koji od navedenih modela komuniciranja će nastavnik/profesor upotrijebiti, zavisi od njega, od njegove procjene kako da ostvari optimalne odgojno-obrazovne učinke interakcije. Međutim, prema Suziću (2005a), moguće je javljanje ograničenja ili nedostataka kod primjene (inter)aktivne nastave i učenja kroz grupni ili timski rad: interakcija

bez nastavnikovog usmjeravanja i vođenja, kada je u pitanju postignuće moguća je zavisnost slabijih učenika od jakih, kada je u pitanju rad članova u grupi moguće je socijalno ljenčarenje pojedinih članova, moguće je javljanje Ringelmannovog efekta grupne interakcije po kojem članovi grupe često rade za vlastite interese prije nego za

kolektivne (Suzić, 2004), emocionalni rizik. Nedostatak efikasnosti interaktivnog učenja kada je u pitanju postignuće može biti i kada se primjenjuje samo grupni rad, pa se nudi jedna vrsta optimalnog rješenja, prema kojem se kombiniraju frontalni (planerni) rad, interaktivno učenje, individualno i individualizovano učenje (Slika 2).



Slika 2. Optimalno rješenje

Primjena (inter)aktivne nastave kao novog pristupa učenja u nastavi Islamske vjeronauke uključuje i osiguravanje materijalno-tehničke osnove nastavnog rada, odnosno pribavljane savremenih nastavnih audio-vizuelnih sredstava. Nastavnik/profesor Islamske vjeronauke ne samo da evidentira, već ih pronalazi, izrađuje, umnožava, adaptira za učenje, vježbanje i djelotvorno poučavanje radi lakšeg

postizanja željenih rezultata, posebno u oblasti trajnog razumijevanja stečenih znanja, razvijenih umijeća i sposobnosti.

Gnoseološko-didaktički nije prihvatljivo zanemarivanje, niti nago milavanje takvih sredstava i materijala u efikasnoj nastavi. Didaktički smisao njihove primjene nije u postizanju očiglednosti same po sebi, već u očiglednosti u funkciji olakšavanja

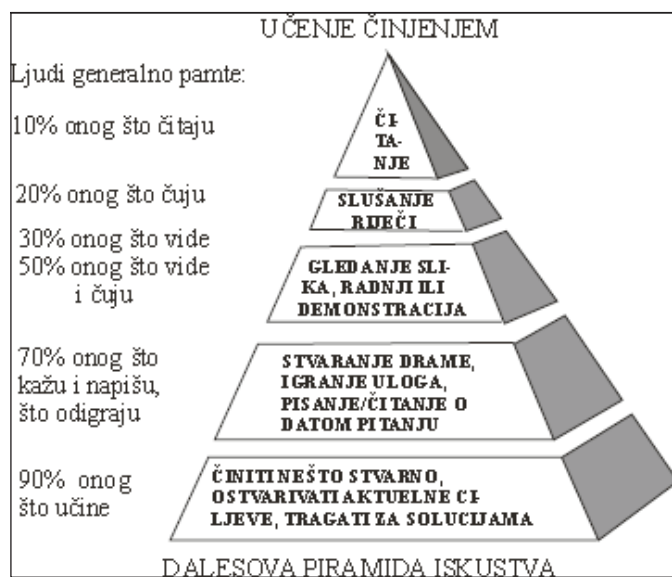
apstrakcije (indukcija, generalizacija) prilikom formiranja pojmova, izvođenja zaključaka, uočavanja kauzalnih veza između pojava, izvođenja reakcija, procesa, radnih operacija i pokreta.

Osigurana sredstva su didaktički adekvatna u onoj mjeri u kojoj olakšavaju ostvarivanje predviđenih procesualnih i ishodišnih temeljnih kvaliteta rada učenika. Od savremenih

nastavnih audio-vizuelnih sredstava razlikujemo: panele, grafofolije, video projekcije, film, ppt prezentacije

i slično, a Dalesova piramida iskustva (Slika 3) slikovito nam pokazuje da se uz audio-vizuelnu podršku

uči mnogo efikasnije, što je pokazala i eksperimentalna provjera od Suzića (2002).



Slika 3. Dalesova piramida iskustva (Hartop i Farrel, 2000; U: Suzić, 2005b, str. 33)

Zaključna razmatranja

Na osnovu gore navedenog možemo konstatovati da nastavu Islamske vjeronauke možemo inovirati metodom (inter)aktivne nastave kao novijeg pristupa učenja koje poboljšava i nadograđuje rigidne i tradicionalne nastavne obrasce. Međutim, postoji niz pitanja, kao što su: da li su nastavnici/profesori Islamske vjeronauke za primjenu (inter)aktivne nastave koja je efikasnija od tradicionalnih metoda?; da li su nastavnici/profesori Islamske vjeronauke motivisani za promjene i

inovacije u obrazovanju?; da li škole zadovoljavaju materijalno-tehničke uslove za primjenu? A u suštini, nastavnici/profesori Islamske vjeronauke su odgovorni za planiranje iskustava učenja i poučavanja kroz nastavu Islamske vjeronauke, kreiranje scenarija budućih najdjelotvornijih aktivnosti učenika (učenja, vježbanja, komuniciranja, stvaralaštva, interakcije) i nastavnika (motivisanja, informisanja, objašnjavanja, poučavanja, nadgledanja, usmjeravanja, podešavanja, rukovođenja), njihovog isprepletenog

redosljedaa i orijentacionog trajanja. Odnosno, za ostvarivanje odgovarajućih procesualnih temeljnih kvaliteta rada učenika i usvajanje znanja, vještina, navika i stavova prožetih vjerskim načelima. Da bi u tome uspjeli, potrebno je inovirati samu nastavu Islamske vjeronauke, educirati se u sferi najnovijih odgojno-obrazovnih dostignuća, pokušati osigurati materijalno-tehničke uslove putem nadležnih organa, te analizirati rezultate postignuća nakon uvođenja inovacija, novih metoda (inter)aktivne nastave.

Literatura

- Hansen, K. A. i sar. (2000), *Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu*, Sarajevo: COI Step by Step.
- Hekić, H. (2014), *Primjena novih oblika i metoda: interaktivnog učenja u nastavi srednjoškolske islamske vjeronauke*, Novi Muallim, Časopis za odgoj i obrazovanje, god XV, br. 59, str. 60-67.
- Kovačević, M. (2005), *Aktivno učenje u interaktivnom odnosu sa sadržajima iz prirodoslovno-matematičkoga područja*, Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, br. 13(1/2005), str. 7-15.
- Krnetić, D. (2003), *Promjene u obrazovanju i interaktivna nastava*, Nastava, br. 2-3, Banja Luka: Republički pedagoški zavod, str. 11-32.
- Reardon, K. (1998), *Interpersonalna komunikacija – Gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea, str. 164-165.
- Slatina, M. (2002), *Uspješno podučavanje i/ili aktivno učenje u nastavi vjeronauke*, Novi Muallim, God. III, br. 11, str. 5.
- Stevanović, M. (1998), *Didaktika*, Tuzla: R&S.
- Suzić, N. (n.d.), *Interaktivno učenje i poučavanje u nastavnoj praksi*, [Internet], <raspoloživo na: <http://suzicnenad.com/interaktivno-ucenje-i-proucavanje-u-nastavnoj-praksi/>>, [Pristupljeno 17.12.2017].
- Suzić, N. i sar. (1999), *Interaktivno učenje*, Banjaluka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske.
- Suzić, N. (2002), *Efikasnost interaktivnog učenja u nastavi: eksperimentalna provjera*, Obrazovna tehnologija, br. 2, str. 13-45.
- Suzić, N. (2004), *Moć, kompetencija i kooperacija u školi*, Naša škola – časopis za

- teoriju i praksu odgoja i obrazovanja Sarajevo, br. 28, str. 17–28.
- Suzić, N. (2005a), *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT – Centar.
- Suzić, N. (2005b), *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi*, 1. izdanje, Banjaluka: Fakultet poslovne ekonomije, str. 33.
- Šimleša, P. (1980), *Izabrana djela I–III*, Osijek: Pedagoški fakultet.
- Tomić, R. i Osmić, I. (2006), *Didaktika*, Tuzla: Denfas.

الموجز

دروس التربية الإسلامية التفاعلية – مقارنة جديدة في التعليم

حكمت هيكيتش

عند النظر في المقاربات والطرق التربوية المختلفة في العمل التربوي والتعليمي لدروس التربية الإسلامية، يُطرح السؤال الآتي: هل نستمر في المقاربة والطرق المهتمة بالمضمون أم نؤيد المقاربة والطرق المهتمة بالتلاميذ؟ إن النظرية التربوية المعاصرة بتطبيقها العملي تركز على عيوب ونواقص التدريس التقليدي والمقاربة الكلاسيكية في تنظيم العملية التدريسية، حيث تؤكد على ضرورة تطوير العملية التربوية والتعليمية بالكامل والحاجة إلى ابتكار تقنيات تدريسية عصرية تقوم على إمكانات المؤسسات التربوية والتعليمية المادية والتقنية، وعلى قدرات التلاميذ وإمكاناتهم. ولكي تتحقق أهداف تطوير العملية التربوية والتعليمية ينبغي ابتكار طرق عصرية في التعليم والتدريس من شأنها تحسين حرية التلاميذ واستقلاليتهم التامة وجعلهم يشاركون بإبداع ويجدون بأنفسهم الطرق لحل الوظائف والتمكن من المضامين الدراسية. ولكي ينجح معلمو ومدرسو التربية الإسلامية في تنفيذ هذه المهمة لا بد لهم من دراسة خصائص وفاعلية الطرق التدريسية المبتكرة، وتطبيقها على أسس نتائجها التجريبية.

يناقش هذا العمل إمكانية الابتكار في دروس التربية الإسلامية عن طريق الدروس التفاعلية باعتبارها مقارنة جديدة في التعليم، تُطوّر وتكمل النماذج التدريسية التقليدية والجامدة، وهذا كله بهدف تحقيق النتائج المرجوة في عمل التلاميذ واكتسابهم للمعرفة والمهارات والعادات والآراء المشربة بالمبادئ الدينية.

الكلمات الرئيسية: التعليم، الدروس التفاعلية، التربية الإسلامية.

Summary

(INTER)ACTIVE TEACHING CLASS
OF THE ISLAMIC STUDIES – A NEW APPROACH
TO LEARNING

Hikmet Hekić

Considering variety of pedagogical approaches and methods of educational and upbringing activities in the teaching class of the Islamic religious studies a question comes to mind: Should we persist on approach and method that is primarily oriented towards the content or should we support the approach and the method that is oriented towards students? Contemporary pedagogical theory and practice often point out the weaknesses and deficiencies of classical approach and organisation of teaching process and it stresses upon the need to make improvements therein underlining the necessity to create a contemporary teaching technique that is based upon material and technical possibilities of educational and upbringing institutions and upon capabilities of students. In order to make improvement in education and upbringing process it is needed, among other things, to create methods of learning and teaching that develops freedom and independence in students that will, in turn, enable them to creatively partake in the process and reach solutions for adopting the teaching content on their own. This requires a research study of characteristics and efficiencies of innovative teaching methods. Further, the empirical findings of this study should then be applied in order to create bases for the new methods. This article studies possibilities and the scope for innovation within teaching Islamic religious studies using the (inter)active teaching methods and new approaches to learning that can be built upon rigid, traditional teaching forms, with aim to establish adequate basic processing qualities in the process of adopting information, skills, practices and attitudes that are inspired by religious teachings.

Key words: learning, (inter)active class, Islamic religious studies