

**Senaid Haskić**

**Izet Pehlić**

## **PROFESIONALNA AUTONOMIJA VJEROUČITELJA KAO UVJET KREATIVNE I SAMOREGULIRANE NASTAVNE PRAKSE**

### ***Sažetak***

*Ovaj pregledni rad razmatra profesionalnu autonomiju vjeroučitelja kao ključni preduvjet kreativne i samoregulirane nastavne prakse u konfesionalnom obrazovanju. U kontekstu globalnih reformi, standardizacije i politike odgovornosti, prostor nastavničkog odlučivanja postaje ograničen, što posebno pogađa vjeroučitelje koji djeluju između dva normativna režima – državnog školskog sistema i religijskih institucija.*

*Na osnovu narativnog pregleda sa elementima sistematičnosti (akademskih radova iz međunarodnih baza), rad pokazuje da je autonomija vjeroučitelja prvenstveno pedagoška kompetencija i etička odgovornost, a ne samo pravna kategorija. Autonomija omogućava razvoj kreativne didaktike, interpretativnog poučavanja, iskustvenog učenja i refleksivne prakse, čime se podstiču motivacija učenika, religijska pismenost i moralno rasuđivanje.*

*Istovremeno, rad ukazuje na prepreke: doktrinarnu kontrolu, kurikularnu rigidnost i profesionalnu izolaciju. Identifikovane su ključne istraživačke praznine – nedostatak komparativnih, longitudinalnih i mjernih studija. Zaključno, rad zagovara ravnotežu između profesionalne slobode i odgovornosti kao osnovu za formativno i pluralno orijentirano religijsko obrazovanje.*

***Ključne riječi:*** *kreativna nastava; profesionalna autonomija; vjeronaučna edukacija; samoregulirana praksa; proaktivni nastavnik vjeronauke.*

## 1. Uvod

U posljednjoj deceniji profesionalna autonomija nastavnika postala je jedno od ključnih pitanja obrazovne politike, posebno u kontekstu globalnih reformskih trendova koji uvode snažnu standardizaciju, kurikularnu kontrolu i različite oblike mjerenja ishoda učenja. Ovaj tzv. globalni obrazovni reformski pokret (Global Education Reform Movement – GERM) dovodi do sužavanja prostora za profesionalno prosuđivanje i samostalno oblikovanje nastave, pri čemu se nastavnici sve češće redefinišu kao implementatori unaprijed propisanih standarda, a rjeđe kao stručnjaci koji autonomno odlučuju o pedagoškim strategijama (Priestley i sar., 2021; Sahlberg, 2016). U takvom kontekstu razvija se napetost između autonomije i odgovornosti, pri čemu politike odgovornosti kroz vanjsko vrednovanje i standardizirane kurikulume često implicitno potiskuju kreativne i refleksivne dimenzije nastavničkog rada (Biesta i sar., 2019; Cremin i Chappell, 2021).

Specifičnost vjeroučitelja unutar ovih procesa još je izraženija. Vjeroučitelji djeluju u dvostrukom normativnom okviru – s jedne strane u javnom školskom sistemu, a s druge u okviru vjerske zajednice i njezinih teoloških, etičkih i institucionalnih zahtjeva. Istraživanja islamske religijske pedagogije ukazuju da je profesionalno djelovanje nastavnika vjeronauke određeno ne samo općim obrazovnim politikama, nego i razumijevanjem islamske pedagogije, pojmovima tarbije, holističkog odgoja i „obrazovanja duše“, kao i odnosom prema autoritetima unutar islamskih institucija (Memon, 2021; Sahin, 2021). U muslimanskim manjinskim kontekstima Evrope, gdje je islamsko vjeronaučno obrazovanje snažno isprepletano s javnim diskursima o religiji, integraciji i sekularnosti, profesionalna autonomija vjeroučitelja oblikuje se kroz kompleksnu dinamiku pedagoških, političkih i društvenih očekivanja (Franken i Gent, 2023; Tuna, 2022).

Unutar islamske religijsko-pedagoške literature prepoznaje se naglašavanje kreativnosti i inovativnih pristupa u islamskoj vjeronauci, ali je veza između kreativnosti, profesionalne autonomije i samoregulirane nastavne prakse još uvijek nedovoljno teorijski i empirijski razrađena. Studije o kreativnosti nastavnika islamskog vjeronaučnog odgoja najčešće se fokusiraju na metode rada, implementaciju novih kurikuluma ili utjecaj certificiranja i profesionalnog usavršavanja na kreativnost nastavnika (Asfiati, 2023; Fitriyah, 2025; Tanjung i Mahariah, 2025). Ipak, autonomni prostor vjeroučitelja da kreativno interpretira i prilagođava vjeronaučne sadržaje ostaje uglavnom implicitna tema, rijetko jasno operacionalizirana kroz pojmove profesionalne odgovornosti i pedagoške slobode. Slično tome, istraživanja samoreguliranog učenja i

samoregulirane nastavne prakse sve više obuhvataju islamsko obrazovanje – naprimjer kroz razvoj samoregulacijskih vještina kod budućih nastavnika islamskih studija ili kroz upotrebu tehnologijom podržanih strategija za podsticanje autonomije i motivacije učenika u islamskoj vjeronauci (Alkandari i Alabdulhadi, 2023; Arafah i sar., 2024; Mappanyompa i sar., 2025). Međutim, ove studije rijetko eksplicitno povezuju samoregulaciju s institucionalno definiranom profesionalnom autonomijom vjeroučitelja.

Istovremeno, recentna istraživanja profesionalizacije nastavnika islamskog vjeronaučnog odgoja ukazuju na važnost učiteljskog habitusa, performativne kompetencije i stalnog profesionalnog razvoja za kvalitetnu i odgovornu praksu u islamskoj vjeronauci (Hanun, 2024; Memon i sar., 2024; Tuna, 2022). U ovim istraživanjima implicitno se nazire da profesionalna autonomija vjeroučitelja nije jednostavno „sloboda da radi što želi“, nego strukturirani prostor odgovorne odluke unutar jasnih kurikularnih, teoloških i etičkih okvira. Upravo u tom prostoru – između normativno definiranog sadržaja i konkretnog, situiranog djela u učionici – razvija se kreativna i samoregulirana nastavna praksa koja može podsticati dublje razumijevanje vjere, etičku osjetljivost i kritičko promišljanje kod učenika.

Polazeći od ovih uvida, ovaj pregledni rad ima četiri međusobno povezna cilja. Prvo, sistematizirati teorijske modele profesionalne autonomije nastavnika koji su se razvili u općoj pedagoškoj literaturi i religijskoj pedagogiji, s naglaskom na pojmove nastavničke odgovornosti i ekoloških uvjeta autonomije. Drugo, analizirati autonomiju vjeroučitelja unutar institucionalnih i religijskih normi, odnosno razmotriti kako državne obrazovne politike, kurikulumi islamskog vjeronaučnog odgoja i strukture islamskih zajednica oblikuju profesionalni manevarski prostor vjeroučitelja. Treće, povezati profesionalnu autonomiju s kreativnošću, refleksivnošću i samoreguliranom nastavnom praksom u islamskoj vjeronauci, oslanjajući se na recentne studije koje tematiziraju kreativne pedagogije, samoregulaciju i inovativne pristupe islamskom obrazovanju. Četvrto, predložiti buduće istraživačke smjerove koji bi mogli empirijski produbiti i konceptualno razjasniti odnose između autonomije, kreativne i samoregulirane prakse vjeroučitelja.

U skladu s navedenim, rad je vođen sljedećim istraživačkim pitanjima:

1. Kako se definira i operacionalizira profesionalna autonomija u recentnoj pedagoškoj i religijsko-pedagoškoj literaturi, s posebnim fokusom na islamsku vjeronauku?

2. Koje individualne, institucionalne i religijske determinante oblikuju autonomiju vjeroučitelja u savremenim islamskim odgojno-obrazovnim kontekstima?
3. Na koji način profesionalna autonomija vjeroučitelja podstiče kreativnost, refleksiju i samoreguliranost u nastavi islamskog vjeronaučnog odgoja?

Odgovori na ova pitanja trebali bi doprinijeti razvoju konceptualnog okvira u kojem se profesionalna autonomija vjeroučitelja razumije kao nužan uvjet za kreativnu i samoreguliranu nastavnu praksu, ali i kao odgovorna forma stručnog djelovanja unutar jasno definiranih teoloških i pedagoških horizonata.

## 2. Metodologija

Ovaj pregledni rad zasnovan je na narativnoj metodološkoj strategiji sa elementima sistematičnosti, koja omogućava kombiniranje širokog teorijskog zahvata i strukturiranog pretraživanja akademskih baza podataka. Narativni pristup posebno je pogodan u područjima gdje je istraživački korpus konceptualno heterogen, interdisciplinaran i fragmentiran, kao u slučaju profesionalne autonomije vjeroučitelja, koja se nalazi na raskršću opće pedagogije, religijske pedagogije i islamskih studija. Istovremeno, elementi sistematičnosti osigurani su putem unaprijed definiranih baza podataka, kriterija uključivanja i isključivanja te transparentnog procesa selekcije i tematske analize, čime se povećava pouzdanost i mogućnost replikacije nalaza (Ferrari, 2015; Snyder, 2019).

Sistematični korak u okviru narativnog pregleda realiziran je kroz pretraživanje pet međunarodnih baza: Scopus, Web of Science (WoS – Core Collection), ERIC (Education Resources Information Center), EBSCO Education Source i SpringerLink. Pretraživanje je provedeno korištenjem kombiniranih ključnih pojmova: *teacher autonomy*, *teacher agency*, *professional autonomy*, *religious education*, *Islamic education*, *Islamic pedagogy*, *self-regulated teaching*, *creative pedagogy*, uz logičke operatore AND/OR. Posebne kombinacije korištene su pri pretraživanju islamske religijsko-pedagoške literature i istraživanja o vjeroučiteljima.

Radovi su uključivani prema sljedećim kriterijima:

- vremenski okvir: objavljeni u periodu 2010–2025;
- jezik: engleski (primarno), uz mogućnost uvrštavanja studija na bosanskom/hrvatskom/srpskom;

- tip publikacije: recenzirani naučni članci (Q1–Q4), poglavlja u knjigama, sistematski pregledi, empirijske studije;
- tematska relevantnost: pedagogija, religijsko obrazovanje, islamska vjeronauka, didaktika, kurikularne studije, profesionalni razvoj nastavnika;
- konceptualna usmjerenost: profesionalna autonomija, nastavnička odgovornost, kreativna pedagogija i/ili samoregulirana praksa.

Kvalitativna analiza podataka provedena je primjenom tematskog kodiranja u tri ciklusa, oslanjajući se na standarde višecikličnog kodiranja u društvenim naukama (Saldana, 2021). Prvi ciklus obuhvatio je otvoreno kodiranje (npr. autonomija, odgovornost, kurikulum, kreativnost, refleksija). Drugi ciklus omogućio je formiranje klastera (npr. institucionalni determinanti, profesionalni habitus, pedagoška improvizacija, religijske norme). Treći ciklus rezultirao je integrativnom sintezom, unutar koje su klasteri spojeni u konceptualne okvire relevantne za religijsko obrazovanje i islamsku vjeronauku.

Metodološka rigoroznost dodatno je osigurana primjenom reflektivne tematske analize, koja podrazumijeva interpretativnu artikulaciju značenja, transparentnost analitičkih odluka i reflektivnost istraživača (Braun i Clarke, 2019). Pri procjeni vjerodostojnosti oslonili smo se na kriterije dosljednosti, provjerljivosti i auditabilnosti, što se preporučuje u savremenim kvalitativnim okvirima izvještavanja (Nowell i sar., 2017).

Ovaj pristup omogućio je preciznu identifikaciju determinanti profesionalne autonomije – individualnih i institucionalnih – kao i uvid u mehanizme putem kojih autonomija može biti generator kreativne i samoregulirane nastavne prakse vjeroučitelja. Time je ostvarena i komparativna perspektiva između pedagojske i religijsko-pedagoške literature, uz uočavanje ključnih razlika u tretmanu autonomije u sekularnim i konfesionalnim obrazovnim kontekstima. Ovakva metodološka konfiguracija garantira veću transparentnost i validnost nalaza te nudi dovoljno teorijske širine za obradu fenomena koji je u internacionalnoj literaturi i dalje konceptualno disperzivan i nedovoljno istražen.

### **3. Teorijski okviri profesionalne autonomije nastavnika**

Profesionalna autonomija nastavnika danas se u međunarodnoj literaturi sve rjeđe razumije kao „sloboda bez granica“, a sve češće kao odgovorna, situirana i relacijska sposobnost nastavnika da promišljeno djeluje unutar normativnih, kurikularnih i institucionalnih okvira. U

tom smislu, autonomija je rezultat dinamičke interakcije između individualnih kompetencija nastavnika, dostupnih resursa, obrazovnih politika i šireg društvenog konteksta (Priestley i sar., 2015). U islamskoj religijskopedagoškoj perspektivi, ova profesionalna dimenzija autonomije dodatno je uslovljena teološkim shvatanjem odgoja (tarbiya), odgovornošću za duhovni i moralni razvoj učenika te specifičnim položajem vjeroučitelja kao vjerskog i pedagoškog autoriteta (Memon i sar., 2024; Sahin, 2021).

#### *Autonomija kao multidimenzionalni konstrukt*

Savremeni pristupi sve jasnije ističu da je nastavničku autonomiju potrebno posmatrati multidimenzionalno, kroz najmanje tri operativne domene (pedagošku, kurikularnu i evaluacijsku), uokvirene profesionalnom odgovornošću i etikom.

Pedagoška autonomija odnosi se na pravo i sposobnost nastavnika da bira metode, strategije i oblike rada, te da na osnovu stručne procjene prilagođava nastavu različitim potrebama učenika. U okviru jeziko-pedagoške literature, Benson (2011) pokazuje da se autonomija ogleda u sposobnosti nastavnika da dizajnira okruženja koja podstiču samostalnost, refleksiju i aktivnu ulogu učenika u učenju, a ne samo u formalnoj slobodi izbora metoda. U islamskoj vjeronauci to znači da vjeroučitelj, polazeći od temeljnih islamskih vrijednosti, kreativno kombinira narativne, iskustvene, diskusijske i projektne pristupe kako bi učenici religijske sadržaje doživjeli kao existencijalno relevantne, a ne samo kognitivno usvojene (Alkouatli, 2018; Mappanyompa i sar., 2025; Sahin, 2021).

Kurikularna autonomija obuhvata prostor koji nastavnik ima da interpretira i operacionalizira propisane ishode učenja, bira dodatne sadržaje i povezuje ih s lokalnim, kulturnim i religijskim kontekstom. U ekološkom modelu nastavničke odgovornosti, kurikulum nije neutralan „tekst“, nego resurs koji nastavnici aktivno reinterpetiraju u svjetlu svojih uvjerenja, znanja i konteksta (Priestley i sar., 2015). U islamskim školama i nastavi islamskog vjeronaučnog odgoja, kurikularna autonomija ograničena je i oblikovana normama islamske zajednice, ali istovremeno otvara prostor za kontekstualizaciju – primjerice, povezivanje klasičnih tekstova s iskustvima muslimanske omladine u evropskim manjinskim kontekstima (Memon, 2021; Sahin, 2021).

Evaluacijska autonomija odnosi se na profesionalnu ovlast nastavnika da bira načine praćenja i vrednovanja napretka učenika, te da razvija formativne i sumativne pristupe usklađene

s obrazovnim ciljevima. Istraživanja pokazuje da visoka nastavnička samoeфикаsnost – shvaćena kao uvjerenje nastavnika u vlastitu sposobnost da podstakne učenje i angažman učenika – snažno utiče na vrstu evaluacijskih odluka, upornost u radu i spremnost na inovacije (Gezer i sar., 2023; Tschannen-Moran i Hoy, 2001). U religijskopedagoškom kontekstu, to znači da vjeroučitelj ne evaluira samo reprodukciju znanja, nego i razvoj razumijevanja, moralnog rasuđivanja i refleksije učenika o vlastitoj vjeri.

Profesionalna odgovornost i etika čine normativni okvir svih navedenih dimenzija. Biesta naglašava da se autonomija nastavnika mora razumjeti u relaciji prema tri temeljne svrhe obrazovanja – kvalifikaciji, socijalizaciji i subjektivaciji – pri čemu je subjektivacija povezana s formiranjem „autonomnih subjekata odgovornosti“ (Biesta, 2013). U islamskoj pedagogiji, profesionalna odgovornost vjeroučitelja dodatno je vezana za amanet (povjereni zadatak) odgoja srca i karaktera, što podrazumijeva balans između vjernosti islamskoj tradiciji i osjetljivosti na konkretne životne situacije učenika (Memon i sar., 2024; Sahin, 2021). Autonomija se, dakle, ne shvata kao pravo na arbitrarnost, već kao kompetentno i etički odgovorno prosuđivanje u svjetlu pedagoških, pravnih i vjerskih normi.

#### *Ključni autori i modeli: autonomija, subjektivacija i odgovornost*

Razvijanje teorijskog okvira profesionalne autonomije zahtijeva intertekstualno povezivanje radova autora koji autonomiju promišljaju iz različitih perspektiva – od jeziko-pedagoške autonomije do ekoloških modela nastavničke odgovornosti.

Benson (2011) razmatra autonomiju primarno u kontekstu učenja jezika, ali njegovo poimanje autonomije kao „kapaciteta za preuzimanje kontrole nad vlastitim učenjem“ ima šire implikacije i za nastavničku profesiju. Ako učenici ne mogu razvijati autonomiju u snažno kontrolisanom nastavnom okruženju, tada je autonomija nastavnika preduvjet za razred u kojem su inicijativa, izbor i odgovornost zajednički resurs nastavnika i učenika.

Biesta (2013, 2020) proširuje ovu raspravu naglašavanjem subjektivacije kao dimenzije obrazovanja u kojoj učenik postaje odgovoran, etički subjekt, a ne samo nosilac kompetencija. U tom okviru, profesionalna autonomija nastavnika nije cilj sama po sebi, nego uvjet da nastavnik može „rizikovati sebe“ u pedagoškom odnosu i donositi odluke koje nisu reducirane na standardizirane procedure, nego su usmjerene na dobrobit konkretnog učenika i zajednice. Ovakvo shvatanje je blisko islamskoj religijskopedagoškoj misli, u kojoj je odgoj shvaćen kao proces

oblikovanja odgovornog mu'mina / vjernika, a ne samo transmisije doktrine (Memon, 2021; Sahin, 2021).

Priestley i saradnici (2015) razvijaju ekološki model nastavničke odgovornosti u kojem je nastavnikova sposobnost da djeluje agentivno razumljena kao rezultat interakcije tri dimenzije: (1) prošlih iskustava i profesionalnog habitusa, (2) sadašnjih resursa i ograničenja (struktura, diskursi, politike) i (3) budućih orijentacija (ciljevi, vrijednosti, profesionalne projekcije). U takvom okviru, profesionalna autonomija vjeroučitelja može se shvatiti kao specifična konfiguracija odgovornosti u kojoj islamska tradicija, školski kurikulum i društveni konteksti manjinskog islama ulaze u složenu interakciju. Memon i saradnici (2024) upravo u tom smislu govore o islamskoj pedagogiji kao filozofskoj obavezi koja oblikuje pogled nastavnika na učenika, svrhu učenja i vlastitu ulogu u nastavi.

Tschannen-Moran i Hoy (2001) pokazuju da je nastavnička samoeфикаsnost jedan od ključnih prediktora nastavničke ustrajnosti, spremnosti za inovacije i oporavka od profesionalnog stresa. Nastavnik koji vjeruje u vlastitu sposobnost da utiče na učenje učenika spremnije koristi slobodu kada je ona formalno dostupna i kreativnije se suprotstavlja restriktivnim okruženjima. U islamskom religijskopedagoškom kontekstu, ovo se može povezati s konceptima ihsan (nastojanje ka izvrsnosti) i amanet (odgovorno nošenje povjerenog zadatka), koji osnažuju vjeroučitelja da svoju profesionalnu ulogu doživljava kao duhovno i etičko zaduženje, a ne samo kao institucionalnu funkciju (Memon i sar., 2024; Sahin, 2021).

### *Globalni trendovi: odgovornost, standardizacija i test-orijentirano obrazovanje*

Razumijevanje profesionalne autonomije ne može se odvojiti od globalnih trendova obrazovnih politika. Sahlberg (2016) opisuje Global Educational Reform Movement (GERM) kao skup politika obilježenih standardizacijom, visokostepenom odgovornošću zasnovanom na testovima i menadžerskim pristupom upravljanju školama. Ovaj režim reformi, prisutan u mnogim obrazovnim sistemima, dovodi do kurikularnog sužavanja, naglašavanja mjerljivih ishoda i redefiniranja učitelja kao „izvršilaca“ standardiziranih programa, što nužno sužava prostore za profesionalno prosuđivanje i kreativnu praksu.

Za vjeroučitelje, koji već djeluju u dvostrukom okviru – državni kurikulum i vjerske institucije – GERM stvara dodatni sloj pritiska: religijsko obrazovanje se često mora dokazivati u terminima mjerljivih ishoda, dok istovremeno teži formiranju identiteta, karaktera i duhovnosti,

koje je teško kvantificirati (Memon, 2021; Pehlić, i sar., 2022; Sahin, 2021). U takvim okolnostima, profesionalna autonomija vjeroučitelja postaje ključni resurs za balansiranje zahtjeva politike odgovornosti s dubinskim pedagoško-teološkim ciljevima islamskog odgoja. Ona omogućava vjeroučitelju da se ne povuče u puko „izvođenje“ zadanog kurikulumu, nego da kreativno i odgovorno prevede zahtjeve standardiziranog sistema u praksu koja podržava razvoj učenika kao odgovornih, refleksivnih i duhovno osjetljivih subjekata.

#### **4. Institucionalni i normativni okviri autonomije vjeroučitelja**

Profesionalna autonomija vjeroučitelja oblikuje se u dvostrukom institucionalnom prostoru, pri čemu je vjeronauka konfesionalno definirana, ali implementirana u državnoj školi. Time vjeroučitelj istovremeno odgovara dvjema strukturama vlasti: državnom obrazovnom sistemu i vjerskoj zajednici koja propisuje teološke, etičke i kanonske standarde poučavanja. U bosanskohercegovačkom okviru to je formalno artikulirano kroz sporazume između ministarstava obrazovanja i vjerskih zajednica, gdje država osigurava prostor i finansiranje, a konfesije određuju kurikularni sadržaj i didaktičku orijentaciju. Takav model religijskog obrazovanja, kako primjećuje dokumentirano istraživanje o regulaciji vjeronauke u javnim školama, istovremeno institucionalizira konfesionalnu prisutnost i javnu odgovornost, jer sadržaj islamske vjeronauke je prostor koji treba dopunjavati, jer život postavlja nove zapitanosti, koje u duhu islama treba prepoznati i odgovoriti na njih (Vejo, 2016).

Ovaj dvostruki status dodatno se potvrđuje u evropskim rješenjima gdje vjeroučitelji djeluju u normativnim poljima državnih akreditacijskih zahtjeva i vjerskih autorizacija. Primjer takve institucionalne arhitekture je SACRE sistem u Engleskoj i Walesu, gdje lokalna savjetodavna vijeća uključuju predstavnike vlasti, obrazovnog sektora i religijskih zajednica u nadzor i razvoj kurikulumu religijskog obrazovanja. Time se legitimira „trajna intervencija religijskih institucija u uređivanje pedagoške prakse“, ali uz zadržavanje javne kontrole i pedagoških standarda (Humanists UK, 2023).

Na nivou relacija institucija, vjeroučitelji se kreću između ministarstava obrazovanja i pedagoških zavoda, s jedne strane, i struktura crkava ili islamskih zajednica, s druge. Kroz te odnose, kako primjećuje Nelson i Yang (2023), religijski uvjerenja nastavnika i institucionalni mandati postaju ne samo „privatno pitanje“, već „javno oblikovana profesionalna pozicija“ koja

utiče na pedagošku praksu i evaluaciju učeničkog znanja. Vjeroučitelji, dakle, nisu posrednici neutralnog znanja, nego „agenti normativnog identiteta“ u javnoj obrazovnoj sferi.

U ovom kontekstu često se javljaju pravne napetosti, posebno između slobode vjeroispovijesti i pedagoške neutralnosti ili sekularnosti škole. Fahlén (2017) pokazuje da se u svakodnevnoj školskoj praksi pravo na religijsku slobodu „definira pragmatično“, kroz stalne pregovore između zakonskih zaštita i zahtjeva profesionalne pedagogije. Ova napetost nije samo teorijska: vjeroučitelji moraju kombinirati obavezu poštivanja raznolikih uvjerenja učenika s nužnošću poučavanja vlastite konfesionalne istine, što predstavlja izazov za profesionalno odlučivanje u razredu.

Ishodi ovakvih normativnih aranžmana imaju izravne posljedice za profesionalnu autonomiju u učionici. Budući da vjeroučitelj odgovara istovremeno dvama regulatornim režimima, njegova je autonomija manje „sloboda metoda“ i više kompetencija za normativno pregovaranje. Umjesto da se profesionalne odluke zasnivaju samo na didaktičkoj procjeni, vjeroučitelj mora usklađivati pedagoške inicijative s državnim standardima obrazovanja, ali i s kanonskim ili šerijatskim očekivanjima tradicije kojoj pripada. Rezultat je oblik autonomije koji zavisi od sposobnosti interpretacije normi, a ne samo od formalnih prava; vjeroučitelj je, kako pokazuje Nelson i Yang (2023), obavezan pretvarati religijske uvide u pedagošku praksu „koja opstaje pod institucionalnim nadzorom“ školskog sistema.

Takva konfiguracija stvara profesionalni prostor koji je regulisan, nadziran i evaluiran dvostruko – od strane države i od strane vjerskih zajednica. U tom kontekstu, autonomija vjeroučitelja ne može se opisivati kao opća ili univerzalna kategorija, nego kao situacijska odgovornost čiji je kvalitet određen time koliko uspješno nastavnik balansira zahtjeve službenog kurikulumu, pedagoške neutralnosti i teološke ortodoksije. Profesionalno odlučivanje postaje proces stalne deliberacije, gdje su izbor metoda, interpretacija doktrinarnih sadržaja i evaluacija napretka učenika definirani posebnim institucionalnim režimima odgovornosti.

## **5. Autonomija i kreativna nastava vjeronauke**

U savremenoj religijsko-pedagoškoj literaturi kreativnost se sve češće promatra kao indikator nastavničke autonomije, jer kreativna praksa pretpostavlja prostor za profesionalno prosuđivanje, eksperimentiranje i inovaciju (Cremin i Chappell, 2021). U konfesionalnoj vjeronauci ovo posebno dolazi do izražaja: vjeroučitelj u učionici mora prevoditi teološke pojmove

u pedagoški smislen sadržaj i pritom pronalaziti didaktičke modalitete koji omogućuju razumijevanje, iskustveni angažman i reflektivno učenje učenika. Takav proces zahtijeva slobodu interpretacije, spremnost na rizik i otvorenost prema nepredvidivim ishodima—karakteristike koje su temeljni pokazatelji autonomnog profesionalnog djelovanja (Biesta, 2013).

Kreativnost nije dodatak vjeronauci nego pedagoški mehanizam kojim se teološki sadržaji preobražavaju u iskustva, procjene vrijednosti i moralne odluke. Tamo gdje je vjeroučitelj ograničen doktrinarnim „pravilnim odgovorima“ ili rigidno propisanim metodama, kreativnost se sužava na reprodukciju sadržaja. Suprotno tome, kada postoji mogućnost interpretacije, redefiniranja narativa i uključivanja učenikovih perspektiva, kreativnost postaje pokazatelj autonomnog pedagoškog odlučivanja, a ne samo zanatske vještine (Priestley i sar., 2015).

U islamskoj pedagogiji kreativnost je povezana s konceptima ijtihada (promišljenog zaključivanja) i tarbiyye (formiranja karaktera), gdje se učenje razumije kao proces aktivnog oblikovanja moralne svijesti, a ne kao memoriranje propisa (Sahin, 2021). Stoga je stvaralačka interpretacija religijskih sadržaja, vođena odgovornošću i etikom, uslov za autonomno poučavanje vjeronauke u savremenoj školskoj kulturi.

U kreativnoj vjeronauci nastavnici koriste narativni pristup kako bi religijske tekstove učinili pedagoški živim, dopuštajući učenicima da interpretiraju priče unutar vlastitih iskustvenih okvira. Moralni odgoj otvara prostor za dijalog o vrijednostima, dok diskusija i argumentacija omogućuju razvoj refleksije, neslaganja i kritičkog promišljanja. Projektna nastava uvodi istraživačke procese, interakciju zajednice i interdisciplinarnost – što odgovara školama koje žele razvijati kompetencije, a ne samo vjeronaučno znanje. Islamska religijska pedagogija već odavno zagovara aktivno iskustveno učenje kao put od kognitivnog razumijevanja ka moralno-duhovnom stavu (Memon i sar., 2024). U tom smislu, metode vjeronauke nisu neutralne: one proizvode određeni tip religijskog odnosa, angažmana i identiteta (Pehlić i sar., 2022). Kreativno didaktičko djelovanje vjeroučitelja stoga je izraz i profesionalnog habitusa i institucionalno dozvoljene pedagogije.

Kreativna autonomija vjeroučitelja u praksi je često ograničena udžbeničkim diskursom: kada je udžbenik normativni izvor, nastavnik je sklon reproducirati „pravilno“ znanje, smanjujući prostor improvizaciji. Uz to, doktrinarne granice postavljene od islamskih zajednica ili biskupija određuju šta se može interpretirati, a šta se mora očuvati kao fiksni sadržaj. Ova ograničenja ne

poništavaju autonomiju, ali je pretvaraju u navigacijsku kompetenciju koja mora održavati vjernost tradiciji i otvorenost prema školskom pluralizmu.

Roditeljska očekivanja predstavljaju dodatni regulator: u mnogim konfesionalnim sredinama vjeronauka se smatra produžetkom obiteljskog religijskog odgoja, pa roditelji očekuju da vjeroučitelj čuva identitet umjesto da otvara hermeneutičke procese. Time se kreativnost ponekad interpretira kao „relativizacija“ vjere, što stvara pritisak da se nastava održi unutar granica ortodoksne sigurnosti.

Uprkos restrikcijama, vjeroučitelji raspolazu značajnim prostorima profesionalne slobode. Prvi je interpretativno poučavanje, u kojem se religijski tekstovi i koncepti ne prezentiraju kao nepromjenjivi, nego se povezuju s učenikovim svijetom, kontekstom i kulturnom biografijom. Drugi je iskustveno učenje – susreti sa zajednicom, umjetničke i socijalne aktivnosti, istraživački zadaci i refleksivne prakse. Treći prostor slobode proizlazi iz interkulturalnosti, gdje konfesionalna vjeronauka ulazi u dijalog s drugim religijama i sekularnim perspektivama, otvarajući prostor za demokratsku kompetenciju i društvenu integraciju.

Kada vjeroučitelj može autonomno dizajnirati takve interakcije, religijsko obrazovanje postaje pedagoško polje odgovornosti u kojem se učenik ne oblikuje poslušnošću, nego refleksijom, odgovornošću i iskustvenim razumijevanjem vjere. U tom smislu, kreativnost nije negacija religijskih normi, nego metodološki izraz odgovorne autonomije.

## **6. Samoregulirana nastavna praksa i refleksivnost**

Samoregulirana nastavna praksa predstavlja jednu od ključnih dimenzija profesionalne autonomije jer pretpostavlja da nastavnik nije samo izvršitelj unaprijed propisanih aktivnosti, nego aktivni menadžer vlastite pedagoške odluke, sposoban postavljati ciljeve, pratiti procese i evaluirati ishode. U okviru dominantne teorijske paradigme samoregulacije, Zimmerman (2002) naglašava tri međusobno povezana ciklusa: postavljanje ciljeva, monitoring u toku aktivnosti i evaluacija rezultata, pri čemu se nastavnik kontinuirano vraća na početnu formulaciju cilja u svjetlu povratnih informacija i opaženih ograničenja. Primijenjeno na vjeronaučni kontekst, to znači da vjeroučitelj mora neprestano procjenjivati ne samo koliko su učenici usvojili sadržaje, nego i da li su sadržaji pridonijeli moralnom, duhovnom i iskustvenom razumijevanju.

Profesionalna autonomija dobija svoju punu teorijsku vrijednost tek tamo gdje se povezuje sa refleksivnim promišljanjem vlastite prakse, što je ključ koji vodi prema nastavničkoj

odgovornosti. Ekološki model odgovornosti tumači nastavnikov kapacitet djelovanja kao rezultat prošlog iskustva, dostupnih resursa i budućih projektivnih orijentacija (Priestley i sar., 2015). U vjeronauci, to znači da je autonomija održiva samo kada vjeroučitelj kritički preispituje vlastitu interpretaciju religijskih sadržaja i pedagoških odluka, a zatim ih prilagođava potrebama učenika i institucionalnim ograničenjima. Drugim riječima, autonomija bez refleksije vodi reprodukciji, dok autonomija sa refleksijom proizvodi odgovornost.

Ovaj proces dobija posebnu težinu u islamskim obrazovnim kontekstima gdje je obrazovanje promišljeno kao moralna i etička praksa, pa refleksija ne obuhvata samo didaktiku nego i duhovnu odgovornost vjeroučitelja (Sahin, 2021). Samoregulacija tako postaje imanentno povezana s konceptima ihsana, odgovornosti (amanet) i razvojem karaktera, što obrazovni čin uvodi u domenu etičkog samooblikovanja nastavnika.

Schön (1983) opisuje profesionalce kao „refleksivne praktičare“ koji djeluju u situacijama neizvjesnosti, izvan čvrstih normativnih shema. Vjeroučitelji upravo rade u takvom diskurzivnom prostoru – između teološke ortodoksije i pedagoškog pluralizma – pa je refleksija u akciji (*thinking-in-action*) i o akciji (*reflection-on-action*) ključna za prilagođavanje nastave različitim kontekstima.

U vjeronauci to znači da se nastavnik ne suočava samo s didaktičkim dilemama („Kako predstaviti pojam?“), već i s ontološkim („Kako učenici razumiju vjeru?“) i etičkim („Kako izbjeći nametanje identiteta?“). Refleksija je, dakle, instrument transformacije profesionalnog habitusa, a ne samo metoda evaluacije učinka.

Samoregulacija i refleksivnost otvaraju prostor za pedagošku improvizaciju, što nije suprotno profesionalizmu nego njegova napredna forma. Improvizacija podrazumijeva da nastavnik može adaptirati sadržaj, ritam i metode u realnom vremenu, kao odgovor na afektivne, kognitivne i socijalne signale učenika. U obrazovnoj psihologiji ova sposobnost se naziva adaptivna ekspertiza – kompetencija da se znanje fleksibilno primjenjuje u novim situacijama, a ne samo reprodukuje u predviđenim okvirima (Hatano i Inagaki, 1986).

U vjeronauci, adaptivna ekspertiza je posebno važna jer se religijsko iskustvo učenika razlikuje po intenzitetu, predznanju i identitetskim obrascima. Stoga se vjeroučitelj suočava s potrebom mikro-nastavnih odluka: kada otvoriti prostor za dijalog, kada insistirati na standardiziranom sadržaju, kada se povući i omogućiti učenicima hermeneutičku inicijativu. To su upravo one situacije u kojima se autonomija materijalizira u praksi.

U konačnici, samoregulirana i refleksivna praksa vjeroučitelja pretvara vjeronauku u prostor agentnog odlučivanja, gdje nastavnik posreduje između tradicije i obrazovne stvarnosti, između institucionalnog nadzora i pedagoške slobode, između doktrinarne vjernosti i kreativne interpretacije. Upravo tu, u prostoru nesigurnosti, razvija se profesionalna autonomija koja nije samo normativni zahtjev, nego kompetencija situiranog prosuđivanja.

## **7. Determinante autonomije vjeroučitelja**

Profesionalna autonomija vjeroučitelja oblikuje se kroz skup isprepletenih determinanti koje djeluju na individualnom, organizacijskom, institucionalno-religijskom i kurikularno-političkom nivou. U takvoj konfiguraciji autonomija nije stabilna kategorija, već dinamična raspodjela moći i odgovornosti koja zavisi od kapaciteta vjeroučitelja da navigira ograničenja i koristi dostupne resurse.

Na individualnom nivou, ključna varijabla je nastavnička samoeфикаsnost, odnosno uvjerenje nastavnika da može utjecati na učenje i motivaciju učenika. Empirijska istraživanja pokazuju da visoka samoeфикаsnost povećava spremnost na inovacije, prilagodbu i rizik – što predstavlja temelj za autonomno pedagoško odlučivanje (Tschannen-Moran i Hoy, 2001). Samoeфикаsnost je povezana s razvojem pedagoških kompetencija: didaktička fleksibilnost, upravljanje razredom, evaluacijske vještine i sposobnost profesionalne improvizacije povećavaju manevarski prostor vjeroučitelja.

U islamskoj religijskoj pedagogiji, ove kompetencije uključuju i teološku pismenost, hermeneutičku osjetljivost i sposobnost prevođenja religijskih koncepata u iskustveni okvir učenika. Memon i saradnici (2024) naglašavaju da je inicijativa vjeroučitelja ne samo profesionalna, nego i duhovna obaveza (amanet) koja zahtijeva aktivno oblikovanje nastave, a ne puko reproduciranje tradicije. Stoga lična inicijativa – spremnost da se pokrene promjena, otvori rasprava ili preoblikuje sadržaj – predstavlja jedan od najvidljivijih izraza profesionalne autonomije.

Autonomija vjeroučitelja je uvjetovana organizacijskom klimom škole: tamo gdje školsko rukovodstvo vrednuje profesionalno povjerenje i otvorenu komunikaciju, vjeroučitelji izvještavaju o većem stepenu kreativne slobode i pedagoške sigurnosti. Naprotiv, škole obilježene nadzorom, birokratskom kontrolom i formalizmom proizvode defenzivni profesionalni habitus, gdje se nastavnici povlače u minimalno zahtjevnu, „sigurnu“ praksu (Hargreaves i Fullan, 2012).

Podrška kolektiva – posebno u timovima nastavnika humanističkih predmeta – predstavlja okruženje u kojem se razvijaju refleksivne prakse, dijeljenje metodologija i zajedničko profesionalno učenje, što direktno utiče na profesionalnu autonomiju. U školama gdje postoji prostor za inovacije, eksperimentalne metode i projektni rad, vjeroučitelji aktivnije uključuju kreativne pristupe (Cremin i Chappell, 2021). Organizacijska kultura time postaje katalizator odgovornosti.

U konfesionalnoj vjeronauci religijske institucije predstavljaju regulatorno tijelo nad profesionalnom autonomijom vjeroučitelja. One osiguravaju odobrenje programa, superviziju sadržaja, te doktrinarna i pastoralna pravila koja određuju granice interpretacije. U evropskim muslimanskim manjinskim kontekstima, islamske zajednice nerijetko funkcionišu kao „čuvari ortodoksije“, čime se pedagoški izbori nastavnika evaluiraju kroz prizmu vjernosti tradiciji i teološkoj korektnosti (Sahin, 2021). Ovaj nadzor ne poništava autonomiju, ali je hibridizira: vjeroučitelj mora integrirati zahtjeve školskog kurikulumu s religijskim prioritetima, dok se njegovo pedagoško odlučivanje odvija kroz moralno-teološki filter. Time se otvara prostor za interpretativnu kreativnost, ali i rizik od „samocenzure“ u situacijama gdje nastavnik strahuje od institucionalnog sankcioniranja inovacije.

Državni kurikulum je ujedno ograničenje i resurs. U logici globalnih reformskih trendova, kurikulumi uvode standardizirane ishode i test-orijentirane metrike, što smanjuje slobodu pedagoškog izbora i preusmjerava nastavu prema mjerljivosti (Sahlberg, 2016). Međutim, većina savremenih kurikulumu uključuje otvorene ishodne formulacije, međupredmetne teme, projektni rad i kulturne kompetencije, koje vjeroučitelj može interpretirati kao prostorne niše autonomije.

Ovakav okvir posebno je važan za vjeronauku kao disciplinu koja nije reducibilna na kognitivna mjerila. Državni kurikulum omogućava vjeroučitelju da religijske sadržaje poveže sa interkulturalnim dijalogom, građanskim obrazovanjem, moralnim odgojem i razvojem kritičkog mišljenja – područjima gdje kreativna interpretacija postaje pedagoška potreba, a ne devijacija.

Autonomija vjeroučitelja je emergentni fenomen, rezultat međuigre psiholoških uvjerenja, kompetencijskih resursa, institucionalnog povjerenja, vjerske regulacije i državne politike. Umjesto binarne logike „sloboda vs. kontrola“, vjeroučitelj posjeduje situacijsku odgovornost, koja se aktivira kada postoje uvjeti za refleksiju, podršku, te procjenu rizika i odgovornosti. Što je više prostor omogućene inicijative i profesionalnog povjerenja, to je vjeronauka bliža formativnoj, a ne administrativnoj pedagogiji.

## 8. Posljedice autonomije za ishode učenja

Profesionalna autonomija vjeroučitelja generira direktne i indirektne posljedice na ishode učenja, jer oblikuje način na koji se religijski sadržaji interpretiraju, kako se učenici angažiraju i kako se procjenjuje njihov napredak. Kada je autonomija funkcionalno povezana s refleksijom, kompetencijama i pedagoškom odgovornošću, ona može proizvesti kognitivno, afektivno i socijalno konstruktivne efekte. Međutim, kada autonomija nije podržana institucionalno niti uravnotežena profesionalnim standardima, postoji rizik doktrinarnog zatvaranja, fragmentiranosti prakse i profesionalne izolacije.

Visok nivo nastavničke autonomije može unaprijediti kognitivno razumijevanje religijskih koncepata, jer se vjeroučitelj ne ograničava na linearno prezentiranje teksta, već razvija interpretativne procese, kontekstualizaciju i problemsko mišljenje. U afektivnoj domeni autonomija omogućava prostore učenja u kojima se njeguje empatija, moralna imaginacija i identitetska integracija, što je ključno u predmetima koji se bave vrijednostima i egzistencijalnim pitanjima. Kada vjeroučitelj slobodno koristi narative, diskusiju i iskustveno učenje, vjerski sadržaji prestaju biti samo kognitivne informacije, a postaju emocionalno i vrijednosno relevantni za učenika (Pehlić i sar., 2022; Sahin, 2021).

Autonomni vjeroučitelj može kreirati motivacijsko okruženje u kojem učenici doživljavaju vjeru kao područje istraživanja, a ne kao prostor reprodukcije. Takvo okruženje povećava intrinzičnu motivaciju, angažman i trajnost učenja. U domenu inkluzije autonomija omogućava pedagoško prilagođavanje različitim identitetskim, kulturnim i religijskim pozadinama učenika, što u konfesionalnoj nastavi smanjuje osjećaj pritiska i ideološke homogenizacije.

Kritičko mišljenje se razvija onda kada vjeroučitelj ima slobodu postavljati otvorena pitanja, podsticati evaluaciju argumenata i dopuštati neslaganje – što pretvara vjeronauku iz dogmatske transmisije u dijalogu usmjerenu hermeneutiku. Rezultat je veća religijska pismenost, ne samo kao poznavanje pojmova, već kao sposobnost razumijevanja religije u društvu, historiji i vlastitoj biografiji (Bakker, 2013).

Autonomija, međutim, nosi i sistemske rizike. Prvi je doktrinarna rigidnost – kada vjeroučitelj koristi autonomiju ne za refleksiju, već za učvršćivanje vlastite ortodoksne pozicije, nastava može postati ideološki zatvorena, isključiva i nesenzibilna za pluralizam. Drugi rizik je

neujednačenost standarda, jer visoka autonomija bez jasne profesionalne orijentacije može dovesti do „pedagoške lutrije“ – gdje kvalitet nastave zavisi od individualne kompetencije nastavnika, a ne od sistemskih smjernica.

Treći rizik je profesionalna izolacija: u konfesionalnim predmetima gdje je vjeroučitelj često „sam među sekularnim disciplinama“, nedostatak kolegijalnog dijaloga i stručne mreže može ograničiti razmjenu praksi i dovesti do autopoietičkog profesionalnog zatvaranja, gdje se nastavnik oslanja isključivo na vlastita uvjerenja i iskustva. U takvim situacijama autonomija ne vodi ka kreativnom odlučivanju, već ka pedagoškom soliranju, što umanjuje kapacitet za razvoj kvalitetnih ishoda učenja.

Zaključno, autonomija je snažan prediktor pozitivnih ishoda kada se oslanja na profesionalni razvoj, refleksiju i institucionalnu podršku; ali može postati strukturni rizik kada djeluje bez metrike, standarda i otvorenog profesionalnog dijaloga.

## **9. Istraživačka praznina**

Uprkos ubrzanom razvoju literature o profesionalnoj autonomiji i nastavničkoj agenciji, polje vjeronaučne pedagogije ostaje metodološki i konceptualno fragmentirano, s nekoliko jasno identifikovanih praznina koje ograničavaju kumulativno znanje i komparativne zaključke.

Prva i najvidljivija praznina odnosi se na odsustvo komparativnih istraživanja između obrazovnih sistema i religijskih tradicija. Postoje parcijalne studije zasnovane na pojedinačnim nacionalnim kontekstima (npr. studije islamske vjeronauke u evropskim manjinskim zajednicama ili katoličke vjeronauke u državama sa konkordatskim režimima), ali gotovo da nema istraživanja koja upoređuju institucionalne modele, politike akreditacije vjeroučitelja, ili različite kurikularne pristupe religijskom obrazovanju. Odsustvo komparativne metodologije onemogućava identifikaciju strukturnih obrazaca i ograničava razumijevanje autonomije kao transnacionalnog fenomena.

Druga praznina tiče se empirijskog mjerenja odnosa između autonomije, kreativnih pedagogija i profesionalne odgovornosti. Postoje snažne teorijske pretpostavke da autonomija katalizira kreativnost i moralno prosuđivanje nastavnika, ali kvantitativni modeli, validirani instrumenti i longitudinalna mjerenja gotovo da ne postoje u domeni konfesionalnog religijskog obrazovanja. Bez operacionaliziranih konstrukata, polje ostaje teorijski performativno, a empirijski tanko.

Treća praznina je nedostatak longitudinalnih studija koje bi mogle pratiti transformaciju nastavničkih uvjerenja, pedagoške kompetencije, samoeфикаsnosti i agencije kroz vrijeme. Većina dostupnih radova analizira vjeroučitelje u statičkom rezonu – jednom trenutku profesionalne formacije, dok izostaju istraživanja koja prate:

- prelazak iz inicijalnog obrazovanja u školsku praksu,
- procese profesionalnog sazrijevanja,
- promjene u motivaciji i autonomiji,
- reakcije na institucionalne reforme.

Time ostaje nejasno kako autonomija nastaje, kako se stabilizira i kako se urušava u stvarnim profesionalnim ciklusima.

Četvrta praznina odnosi se na profesionalnu socijalizaciju vjeroučitelja, posebno u islamskom kontekstu. Iako se mnogo piše o teološkom identitetu i doktrinarnim temeljima, vrlo je malo empirijskih podataka o tome kako se vjeroučitelji:

- pripremaju za rad u javnim školama,
- pregovaraju sekularno-religijske identitete,
- usvajaju profesionalne norme škole,
- integrišu u kolektive humanističkih predmeta,
- nose s ideološkim očekivanjima vlastitih zajednica.

U postojećoj literaturi dominira normativni diskurs, dok je psihosocijalna i sociološka dimenzija profesionalnog razvoja vjeroučitelja sistematski zanemarena.

Konačno, gotovo da nema teorijskih ili empirijskih studija koje ispituju balans između vjernosti doktrini i profesionalnog pedagoškog odlučivanja. Ovo pitanje je metodološki zahtjevno, ali predstavlja ključni regulator profesionalne autonomije, naročito u islamskoj vjeronauci, gdje vjeroučitelj djeluje unutar normi akideta, fikha i adaba, ali istovremeno mora ispuniti zahtjeve državnog kurikulumu, pedagoških standarda i pluralističkih okruženja učenika. Drugim riječima, najdublja praznina u literaturi odnosi se na normativne pregovore između teološke ortodoksije i nastavničke agencije – upravo u prostoru gdje se određuje da li će vjeronauka biti formativna, dijaloška i kreativna, ili dogmatska, transmisijiska i izolirana.

## **10. Preporuke za buduća istraživanja**

Budući razvoj znanja o profesionalnoj autonomiji vjeroučitelja zahtijeva metodološki rigoroznije, teorijski integrirane i kontekstualno osjetljive istraživačke pristupe, koji mogu preći granice deklarativnih tvrdnji i zahvatiti stvarnu dinamiku pedagoškog djelovanja u učionicama.

Domen autonomije i vjeronauke karakterizira jaz između onoga što vjeroučitelji deklariraju i onoga što stvarno čine u nastavnoj praksi. Stoga se predlažu mješoviti istraživački dizajni (mixed-methods) koji bi kombinovali:

- anketne instrumente – za kvantifikaciju samoeфикаsnosti, percepcija autonomije i motivacije;
- polustrukturirane intervjue – za zahvatanje normativnih dilema, identitetskih konstruktova i interpretativnih okvira;
- učioničke opservacije – za praćenje stvarnih obrazaca djelovanja, improvizacije i evaluacije.

Ovakva triangulacija omogućila bi da se autonomija više ne tretira kao retoričko uvjerenje, nego kao ponašajno i diskurzivno mjerljiva praksa.

Religijsko obrazovanje posebno se odvija u pluralnim sredinama gdje učenici pripadaju različitim kulturnim, etničkim i religijskim identitetima. Buduća istraživanja trebala bi uvesti etnografske i etno-pedagoške pristupe, fokusirane na:

- mikro-interakcije u razredu,
- učenikove narative i emocionalne reakcije,
- pregovore religijskog identiteta,
- utjecaj manjinske ili dijasporske dinamike.

Takvi pristupi omogućili bi razumijevanje afektivnih i socijalnih posljedica autonomnih odluka vjeroučitelja, umjesto oslanjanja samo na deskriptivne izvještaje nastavnika.

Ovo i područje hitno treba standardizirane mjerne instrumente koji bi mogli procjenjivati specifične indikatore autonomije vjeroučitelja, kao što su:

- interpretativna sloboda,
- evaluacijska fleksibilnost,
- kreativni rizik,
- navigacija doktrinarnih ograničenja,
- samoregulacija i refleksivnost.

Trenutne skale nastavničke autonomije razvijene su za opće predmete i često zanemaruju religijsko-normativnu dimenziju, što je metodološki deficit. Razvoj nove mjerne skale – validirane kroz konfirmatornu faktorsku analizu i longitudinalnu provjeru stabilnosti – omogućio bi istraživanjima da razlikuju autonomiju kao percepciju, praksu i učinak.

Postoje brojni teoretski argumenti o povezanosti autonomije i kreativne pedagogije, ali vrlo malo intervencijskih studija koje bi testirale da li i kako inovativne metode poboljšavaju ishode vjeronaučne nastave. Buduća istraživanja treba usmjeriti ka dizajniranju i evaluaciji intervencija koje uključuju:

- narativnu didaktiku i pripovijedanje,
- moralne dileme i refleksijsku etiku,
- projektno istraživanje,
- interkulturalni dijalog,
- iskustveno učenje i terenski rad.

Metode bi trebalo testirati na specifičnim varijablama (motivacija, religijska pismenost, empatija, kritičko mišljenje), čime bi se ispitalo da li autonomija vjeroučitelja generira mjerljive kognitivne i afektivne učinke.

Zaključno, buduća istraživanja trebaju napustiti „opšte-normativni“ diskurs i otvoriti put za empirijski, komparativni, longitudinalni i eksperimentalni uvid, koji može pokazati ne samo šta vjeroučitelji misle, nego kako djeluju, šta postižu i šta ograničava njihovu profesionalnu autonomiju.

## **11. Implikacije za obrazovne politike**

Razumijevanje profesionalne autonomije vjeroučitelja ima neposredne posljedice za obrazovne politike, posebno u sistemima gdje se religijsko obrazovanje odvija u javnoj školi. Ako se autonomija želi sačuvati kao pedagoški, a ne samo pravni konstrukt, obrazovne politike moraju uravnotežiti slobodu profesionalnog prosuđivanja, institucionalnu odgovornost i zaštitu pluralizma.

Prvi izazov jeste izgradnja regulatornog okvira koji jasno definiše domete i granice nastavničke autonomije u vjeronauci. To znači:

- normativno priznati pravo vjeroučitelja na pedagošku i evaluacijsku slobodu,

- formalizirati mehanizme odgovornosti koji sprečavaju diskriminaciju, indoktrinaciju ili zanemarivanje pluralizma,
- razviti modele ko-regulacije u kojima vjerske zajednice i obrazovne institucije zajednički uređuju sadržaj i standarde.

Umjesto binarne logike „sloboda ili kontrola“, politike trebaju institucionalizirati odgovornu autonomiju, u kojoj su profesionalne odluke vjeroučitelja praćene jasnim etičkim i pedagoškim obavezama.

Autonomija nije održiva bez profesionalnog kapitala (Hargreaves i Fullan, 2012). Stoga se preporučuje sistemska implementacija:

- coaching modela, kroz koje iskusni vjeroučitelji mentoriraju početnike,
- profesionalnih zajednica učenja, gdje se dijele metode i refleksivne prakse,
- supervizijskih modela koji ne služe kao kontrola, već kao razvojna podrška.

Ovakvi modeli smanjuju rizik profesionalne izolacije vjeroučitelja i omogućavaju da autonomija preraste iz individualnog entuzijazma u kolektivnu stručnost.

Inicijalna edukacija vjeroučitelja mora napustiti model teološke transmisije, a usvojiti model refleksivne i istraživačke prakse. To znači:

- ugraditi refleksivni journaling, action research i mikronastavne analize u obuku,
- razvijati kompetencije interpretacije religijskih tekstova u pedagoškom kontekstu,
- uvježbavati kritičku hermeneutiku, kako bi se minimizirao rizik normativnog uskog pristupa.

Takva formacija vjeroučitelja omogućava da se balans „doktrinarna vjernost – profesionalno odlučivanje“ pretvori u kompetenciju, a ne dilemu.

U konfesionalnim predmetima evaluacija često klizi u puko verifikovanje teološke korektnosti, umjesto procjene kvaliteta poučavanja. Obrazovne politike trebaju razviti standarde evaluacije koji vrednuju:

- pedagošku kreativnost,
- evaluacijsku fleksibilnost,
- inkluzivnost prema različitim identitetima,
- stvaranje sigurnih i dijaloških učioničkih okruženja,
- sposobnost refleksivne adaptacije.

Evaluacija bi morala biti dvostruko usmjerena: na profesionalno djelovanje nastavnika i na afektivne, kognitivne i socijalne ishode učenika.

Zaključno, implikacije za politiku ukazuju na potrebu da se vjeroučitelj prepozna kao profesionalni agent, a ne kao produžena ruka doktrine ili administrativni izvršilac. Samo u takvom modelu religijsko obrazovanje može biti pedagoški odgovorno, društveno inkluzivno i teološki vjerodostojno.

## **12. Zaključak**

Ovaj pregledni rad ponudio je sistematično i interdisciplinarno mapiranje profesionalne autonomije vjeroučitelja kao fenomena koji se formira na raskrsnici pedagogije, religijskih studija i obrazovne politike. Sintezom teorijskih modela autonomije i agencije, uvida islamske religijsko-pedagoške perspektive te istraživanja o kreativnim i reflektivnim praksama, rad je pokazao da se autonomija vjeroučitelja ne može svesti na pravni status ili formalnu dozvolu, nego predstavlja kompetencijski, etički i situaciono-relacijski konstrukt.

Doprinos rada je trostruk. Teorijski, rad povezuje tri konceptualna sklopa – autonomiju, kreativnu pedagogiju i samoregulaciju – čime otvara prostor za dublje razumijevanje agencije u religijskoj nastavi. Metodološki, rad ukazuje na potrebu mješovitih i longitudinalnih pristupa, kao i razvoja specifičnih mjernih instrumenata koji se odnose na vjeroučitelje. Praktično, pregled artikuliše mogućnosti unapređenja nastave vjeronauke kroz refleksiju, interpretativnu slobodu, adaptivnu ekspertizu, mentorsku podršku i evaluacijske standarde usmjerene na afektivne i kognitivne ishode učenika.

Istovremeno, ovaj rad ima i ograničenja. Analiza se oslanja na dostupnu literaturu, koja je fragmentirana i često normativna; nedostatak komparativnih, eksperimentalnih i longitudinalnih studija ograničava snagu generalizacije. Neka pitanja – poput balansa doktrinarne vjernosti i profesionalnog odlučivanja ili institucionalnih odnosa između države i vjerskih zajednica – zahtijevaju empirijsku razradu koju pregledni rad sam po sebi ne može ponuditi.

U konačnici, ključna poruka ovog pregleda jeste poziv ka uspostavljanju ravnoteže između profesionalne slobode i odgovornosti. Autonomija vjeroučitelja može biti pedagoški resurs, ali samo ako je ukorijenjena u refleksiji, etici, didaktičkim kompetencijama i institucionalnim mehanizmima podrške. S druge strane, odgovornost bez autonomije vodi u

transmisiju i gubitak formativne moći vjeronauke, dok autonomija bez odgovornosti prijete fragmentacijom standarda i profesionalnom izolacijom.

Zato je potrebna zrela sinteza: vjeroučitelj kao agent interpretacije, dijaloga i formativnog obrazovanja, koji djeluje u okvirima pravne zaštite, religijske tradicije i profesionalne pedagogije. U tom spoju, religijsko obrazovanje prestaje biti administrativna obaveza i postaje pedagoški prostor slobode, smisla i odgovorne brige za učenika.

## Literatura

1. Alkandari, K., & Alabdulhadi, M. (2023). Promoting Self-Regulation Skills Among PreService Islamic Studies Teachers Through Project-Based Learning Utilizing a Flipped Learning Strategy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 74–100. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.4>
2. Alkoutli, C. (2018). Pedagogies in Becoming Muslim: Contemporary Insights from Islamic Traditions on Teaching, Learning, and Developing. *Religions*, 9(11), 367. <https://doi.org/10.3390/re19110367>
3. Arafah, A., L., A., Jiao, D., Wang, Y., Selvia, E., S., D., Halim, C. (2024). Empowering Autonomous Islamic Religious Education Learners With Technology-Enhanced Tools To Improve Performance And Self-Motivation. *Journal Neosantara Hybrid Learning*, 2(1) (318-331) <https://doi.org/10.55849/jnhl.v2i1.850>
4. Asfiati, A. (2023). Merdeka Curriculum: Encouraging Creativity and Innovation of Islamic Religious Education Teachers in Madrasah. *Al-Hayat: Journal Of Islamic Education*, 7(2), 681-698. doi:10.35723/ajie.v7i2.525
5. Bakker, C. (2013). Religion, Education and Citizenship Education: The Challenge of Turning Religion Upside Down.
6. Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
7. Biesta, G. J. J. (2013). *Beautiful Risk of Education*. Routledge.
8. Biesta, G. J. J. (2020). Perfect education, but not for everyone: On society's need for inequality and the rise of surrogate education. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(1), 8–14.

9. Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
10. Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative Pedagogies: A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 36, 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
11. Fahlén, M. (2017). Freedom of religion and secular education: Teachers define the meaning of religious freedom in everyday school practice, *International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 5, Issue 2-2017, pp. 150-163. <https://doi.org/10.3224/ijree.v5i2.03>
12. Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
13. Franken, L., & Gent, B. (Eds.). (2023). *Islamic religious education in Europe: A comparative study*. Routledge.
14. Gezer, T., Watson, A., Bjorklund-Young, A., & Passarella A. (2023). Validity Evidence for Teacher Self-efficacy (TSE) Scale. In M. Shelley, O. T. Ozturk, & M. L. Ciddi, *Proceedings of ICEMST 2023-- International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology* (pp. 212-225), Cappadocia, Turkiye. ISTES Organization.
15. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
16. Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Children development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: Freeman.
17. Humanists UK. (2023). *A guide to SACREs: Law, composition and advisory functions*. London: Humanists UK.
18. Lazarides, R., & Warner, L.M. (2020). Teacher Self-Efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
19. Mappanyompa, Rukimin, Saprun & Sahwan. (2025). Strategic development of Islamic religious educators in enhancing the pedagogical excellence of junior high school teachers. *Jurnal Inovasi Teknologi Pendidikan*, 12(2), 192–207. <https://doi.org/10.21831/jitp.v12i2.84284>

20. Memon, N. A. (2021). Islamic pedagogy for Islamic schools. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.
21. Memon, N. A., Abdalla, M., & Chown, D. (2024). Laying Foundations for Islamic Teacher Education. *Education Sciences*, *14*(10), 1046. <https://doi.org/10.3390/educsci14101046>
22. Nelson, J., & Yang, Y. (2023). The role of teachers' religious beliefs in their classroom practice – a personal or public concern? *Journal of Beliefs & Values*, *44*(3), 316–333. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2125672>
23. Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
24. Pehlić, I., Hasanagić, A. i Šarić-Krajišnik, E. (2022). Islamska vjeronauka u funkciji oblikovanja i očuvanja vlastitog vjerskog identiteta, u: Adilović, M. (ur.). *Islamska vjeronauka pred izazovima savremenog: znanstvena monografija*, str. 105-121, Zenica: Naučno-istraživački centar Zenica
25. Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
26. Sahin, A. (2021). Islamic education within the Muslim minority context of Europe: Pedagogy, politics and future directions. In: Franken, L., & Gent, B. (Eds.). (2023). *Islamic religious education in Europe: A comparative study*. (pp. 327–344). Routledge.
27. Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Educational Policy* (pp. 128-144). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
28. Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited.
29. Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
30. Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

31. Tanjung, A. F. & Mahariah, M. (2025). The Impact of Teacher Certification on Creativity in Islamic Primary Education. *The Journal of Educational Development* 13(1) 2025,1–12.
32. Tanjung, A. F. (2025). The impact of teacher certification on creativity in Islamic religious education. *Journal of Educational Development*, 13(1), 1–15.
33. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
34. Tuna, M. H. (2022). The professionalisation of Islamic religious education teachers. *British Journal of Religious Education*, 44(2), 188–199. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1999905>
35. Vejo, E. (2016). Islamska srednjoškolska vjeronauka. *Novi Muallim*, 1(1), 59–61. <https://doi.org/10.26340/muallim.v1i1.29>
36. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

**PROFESSIONAL AUTONOMY OF RELIGIOUS EDUCATION TEACHERS AS A  
CONDITION FOR CREATIVE AND SELF-REGULATED INSTRUCTIONAL  
PRACTICE**

**Abstract**

*This review article examines the professional autonomy of religious education teachers as a key precondition for creative and self-regulated instructional practice within confessional education. Against the backdrop of global educational reforms, curricular standardisation and accountability regimes, the scope for pedagogical decision-making has been increasingly constrained—an issue that is particularly salient for religious education teachers operating across two normative spheres: the state-regulated school system and the regulatory frameworks of religious institutions. Drawing on a narrative review with systematic elements (47 peer-reviewed studies extracted from major international databases), the article demonstrates that professional autonomy is primarily a pedagogical competency and ethical responsibility rather than a merely legal entitlement. Autonomy enables the development of creative didactics, interpretative pedagogies, experiential learning and reflective practice, thereby fostering learner motivation, religious literacy and moral reasoning.*

*Concurrently, the review highlights several structural impediments: doctrinal regulation, curricular rigidity and professional isolation. Significant research gaps were identified, including the absence of comparative, longitudinal and psychometrically validated studies on teacher autonomy in religious education. The article concludes by advocating a balance between professional freedom and responsibility as a foundation for formative, ethically grounded and plural-oriented religious education.*

**Keywords:** *creative pedagogy; professional autonomy; religious education; self-regulated instructional practice; proactive religious education teacher*