

Specifičnost odgojne nastave u medresi

Edina Nikšić Rebihić

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

edina.niksic.rebihic@ff.unsa.ba  orcid.org/0000-0002-5217-9925

Sažetak

Odgojna nastava je jedan od osnovnih pojmova pedagoške teorijske perspektive. Nastava je prema svojoj pedagoškoj svrsi odgojni konstrukt, stoga ne predstavlja 'novu kulturu poučavanja'. Cilj ovog rada bio je istražiti specifičnosti odgojne nastave u jednoj medresi u BiH. U istraživačkom intervjuu učestvovali su nastavnici (N = 10) i učenici (N = 20) IV razreda ove srednje škole. Rezultati istraživanja su pokazali da su samodiciplina, poučavanje i pedagoško vođenje kao osnovna obilježja odgojne nastave prožeta kroz odgojno-obrazovni sistem medrese. Savremenu nastavu koja je pod snažnim utjecajem standardizacije obrazovanja, nužno je humanistički redefinirati i vratiti joj njen smisao i svrhu.

Ključne riječi: odgoj/obrazovanje, odgojna nastava, učenik, nastavnik, medresa

Uvod

Odgoj i obrazovanje su procesi koji omogućavaju samooblikovanje čovjeka, stoga pedagogija uvijek treba polaziti od pitanja i razumijevanja šta čovjek jeste u svojoj esenciji. Tek odgovorom na to 'šta čovjek jeste', odgoj i obrazovanje dobiva odgovor o svrsi, a onda i legitimnost za put (načela i metode) ka postizanju te svrhe. Čovjek nije unaprijed određen šta i kakav treba biti, on u svojoj suštini jeste sloboda. Čovjek u sebi nosi potenciju koju je nužno osvijestiti i vlastitom aktivnošću oblikovati. Savremena pedagogija poseže za perspektivom odgojno-obrazovnog procesa kao samotransformacije odgajanika/učenika i davanje sebi oblika uz pomoć pedagoške podrške odgajatelja/nastavnika. Jedan od najznačajnijih oblika takve pedagoške podrške je realizacija odgojne nastave.

Nastava – odgojni konstrukt

Odgojna nastava, kao jedan od temeljnih pedagoških pojmova, teorijski je razmatrana u radovima više autora na našem govornom području (Slatina¹, Palekčić², Nikšić Rebihić i Komar³ i dr.). Pod 'odgojnom nastavom' podrazumijevamo Herbartov koncept nastave na njemačkom jeziku *erziehenden Unterricht*⁴, dok na anglosaksonskom govornom području terminološki obuhvata sintagmu *educated teaching*⁵.

Odgojna nastava kao proces koji svoju svrhu i smisao ima duboko u teorijskoj pedagoškoj perspektivi, nužno polazi od samoga odgajanika, a ne od zahtjeva koji dolaze izvan čovjeka, poput društva, politike i sl. Zato se Palekčić⁶ buni protiv savremenih gledišta i raznih reformi školstva koje počivaju na već unaprijed određenim kalupima u koje se nastavom odgajanik/učenik prisilno pokušava

1 Mujo Slatina, *Nastavni metod* (Sarajevo: Filozofski fakultet, 1998).

2 Marko Palekčić, „Hertartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma“, *Pedagojska istraživanja*, 7:2 (2010), str. 319–340; Marko Palekčić, „Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva“, *Pedagojska istraživanja*, 11:1 (2014), str. 7–24; Marko Palekčić, *Pedagojska teorijska perspektiva* (Zagreb: Erudita, 2015).

3 Edina Nikšić Rebihić i Zvonimir Komar, *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije* (Sarajevo – Zagreb: Filozofski fakultet Univerziteta i Filozofski fakultet Sveučilišta, 2024).

4 Johann F. Herbart, *The science of education – Its general principles deduced from its aim and The aesthetic revelation of the world* (Boston: D.C. HEATH i CO., PUBLISHERS, 1902); Palekčić, „Hertartova teorija odgojne nastave“, str. 319–340; Elmar Anhalt, „Mit Stachelschweinen im Boot“, *Bern Punkt Das Magazin für Stadt und Region Bern*, 20 (2019), str. 22–23.

5 Norbert Hilgenheger, „Johann Friedrich Herbart (1776–1841)“, *International Bureau of Education*, vol. XXIII, no. 3/4, (1993/2000), str. 649–664; Andrea R. English, *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation* (New York: Cambridge University Press, 2013); Miroslav Somr i Lenka Hruškova, „Herbarts Pshilosophy of Pedagogy and Educational Teaching“, *Studia Edukacyjne*, 33 (2014), str. 413–429

6 Palekčić, *Hertartova teorija*.

ukalupiti. Standardiziranom nastavom pokušava se kreirati scenarij poučavanja koji počinje od ishoda koji su unaprijed odredili predstavnici obrazovnih politika i komisija, a prema kojima su nastavnici dužni potčiniti cijeli nastavni proces. Takva nastava zapravo nije pedagojska nastava.

Pedagojska odgojna nastava nužno osluškuje 'bilo', opaža duh, prati procese i dinamizme razvoja odgajnika, uz stalnu ideju o svrsi i smislu odgojno-obrazovnog procesa, koja je u samome odgajniku, a ne van njega. Sve ono što ne polazi od čovjeka (učenika) nije za čovjeka (učenika). Najsnažniju ulogu u organizaciji pedagoški prihvatljive nastave ima nastavnik. Međutim, u savremenim obrazovnim kontekstima nastavnicima se često ograničava autonomija, sloboda, te pravo na promišljanje i prosuđivanje vlastitoga pedagoškog djelovanja. Rigidni formalni kurikulum, postavljeni ishodi i nužna evaluacija mjerljivih pokazatelja limitira nastavnika da bude slobodan pedagog. Prije 20-ak godina Freire⁷ uočava i piše o velikom pritisku na nastavnika od kojeg obrazovna politika očekuje da bude provoditelj svih zahtjeva. Međutim, smatra da je jedino emancipiran nastavnik onaj koji osluškuje potrebe i interese svojih učenika i zajedno s njima traga za novim spoznajama i idejama, kao što to čini pravi pedagog. Smisao odgojne nastave jeste osvijestiti učenika o njegovoj slobodi i potencijalu, potaknuti ga na (samo)oblikovanje i traganje za novim spoznajama o sebi, drugome i sadržaju iz svijeta, pri čemu mu nastavnik pruža podršku i usmjerenje.

Nastava je odgojno-obrazovni proces i ne može se razumijevati kao proces podrške samo u kognitivnom razvoju učenika ili pak 'predavanju' nastavnog sadržaja. Pedagojska nastava se ne može promatrati ni kao dodatak 'odgojnog' nakon obrade nastavnog sadržaja. Dakle odgoj u odgojnoj nastavi nije neki aditiv poučavanju, nego je i sam dio te nastave. Nastava koja nije prožeta odgojem i nije nastava, odnosno ukoliko nastava sama po sebi nije odgoj, ona nije pedagojska nastava.⁸ Odgojna nastava ne podrazumijeva ni nadopunu poučavanja u formi socijalnog učenja, jer nastava koja nema odgojne elemente puka je instrukcija ili 'primopredaja' pasivnog didaktičkog materijalizma.⁹

Smisao odgojne nastave je da iznova nastavlja, dopunjava i proširuje svakodnevno iskustvo i ophođenje učenika u područjima spoznaje (misaoni krug, višestrani interesi, samorefleksija) i u području sudjelovanja (u socijalnom okruženju).¹⁰ Realiziranjem odgojne nastave nastavnik ne napušta ni jedno ni drugo polje, ali jednako tako omogućava i usmjerava učenika da vlastitom aktivnošću svakodnevno transformira svoje iskustvo i socijalni izražaj, tj. da se samoobrazuje. Zato je uloga nastavnika od presudnog značaja, kako i na koji način

7 Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed* (New York, London: Continuum, 2005).

8 Herbart, *The science of education*.

9 Heitiger Koch, 2004, prema Palekčić, *Pedagojska teorijska perspektiva*.

10 Palekčić, *Herbartova teorija*, str. 331.

će organizirati nastavni proces. Planiranje i realiziranje odgojne nastave u skladu s načelima pedagogije i samog duha odgajanja usmjereno je ka pedagoškom ostvarenju. Svaki segment nastavnikovog djelovanja treba biti omeđen odgojnom svrhom čiji je smisao u samorazvoju učenika i njegove unutarnje promjene.¹¹

Kako bi nastavnik odgovorio na zahtjeve koje odgojna nastava u svojoj naravi ima, nužno je da je svaki nastavnikov iskustveno stečeni obzor pedagoški (teorijsko-znanstveni) obrazovan, dakle nužno je da u nastavnom procesu metodički vlada vlastitim pedagoškim mišljenjem.¹² Ovdje ponovo vidimo smisao i potrebu slobode i autonomije nastavnika. Kako je u pedagogiji osnovno polazište sloboda odgajanja, nužno je da i odgojna nastava bude realizirana kroz slobodan pristanak učenika uz pedagoški autoritet nastavnika¹³ i razvijena slobodna volja za djelovanjem. Dakle, kroz pedagoško vođenje nastavnik će razvijati interes, moralnu volju, odnos spram vrijednosti koja ga i oblikuje kao ličnost.

Osnovna obilježja odgojne nastave

Osnovne elementi odgojne nastave su: *Regierung der Kinder* (upravljanje djecom), *Unterricht* (nastava) i *Zucht* (pedagoško savjetovanje / vođenje).¹⁴

Prvo obilježje, *Regierung der Kinder*, najčešće se prevodi kao 'upravljanje djecom' ili na engleskom *government* i *discipline*.¹⁵ Upravljanje djecom, prema Herbartu, nije ni dio stvarnog odgoja, nego tek preduvjet ili priprema za odgojno djelovanje. Priprema za poučavanje podrazumijeva ostvarivanje uvida odgajanja u određene norme i pravila, kako bi se uopće moglo ući u dublju pedagošku interakciju. Prema Kantu¹⁶, sam proces obrazovanja počiva na dvije faze: prvoj u kojoj učenik treba pokazati pozitivnu poslušnost, dok je druga faza kada se učeniku dopušta sloboda i razmišljanje, jer ukoliko se učeniku „lomi volja iz toga slijedi ropski način mišljenja; prirodni otpor, pak, čini da se dijete ne da voditi“. Naime, neizostavna obilježja odgojne nastave su njegovanje slobode odgajanja/učenika i njegova samosvijest o vlastitoj aktivnosti. Tek kada nastavnik pomogne učeniku

11 Elmar Anhalt, „Topos der Bildsamkeit“, u *Topik und Argumentation. Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*, Dörpinghaus, A., K. Helmer (ur.), 3 (2004), str. 111–132.

12 Herbart, prema Palekčić, *Herbartova teorija*.

13 Herbart Nohl, „The Pedagogical Relation and the Formative Community“ (selections), u *Tact and pedagogical relation: introductory readings*, Friesen, N., K. Kenkies (ur.) (New York: Peter Lang, 1933/2022), str. 76–84.

14 Palekčić, *Herbartova teorija*, str. 324; Somr i Hruškova, „Herbarts Pshilosophy“, str. 413; Anhalt, „Mit Stachelschweinen“, str. 23; Dietrich Benner, „On Justice in Pedagogical Context“, *ECNU Review of Education*, 4:4 (2021), str. 670; Nikšić Rebihić, Komar, *Prolegomena*.

15 Andrea R. English, *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation* (New York: Cambridge University Press, 2013).

16 Imanuel Kant, *Vaspitanje dece* (Beograd: BATA, 1991), str. 35.

da osvijesti svoju slobodu i samoodgojivost/samoobrazovljivost, samoblikovanje može početi samoaktivnošću učenika.

Drugi element odgojne nastave je *Unterricht* (nastava). Nastava bez odgoja nije pedagoški ostvariva. Odgojna nastava se ne bazira samo na posredovanju nastavnog sadržaja, nego na razvoju interesa učenika i njegovih socijalnih vještina.¹⁷ Nadalje, odgojna nastava omogućava učeniku da „sudjeluje u savjetovanju o tome kada, zašto i čemu bi bilo korisno i smisleno učiti“.¹⁸ Svrha nastave nije u intelektualnom razvoju učenika, nego jačanju kapaciteta i potencijala u cjelini samoga pojedinca. Kroz proces odgojne nastave, učenik se samooblikuje, zato pedagojska nastava uvijek polazi od učenika i njegovog stanja čudi.¹⁹ Odgoj i obrazovanje uvijek polazi od čovjeka (odgajanika), stoga je nezamislivo da se polazište odgojne nastave pronalazi izvan smisla čovjeka.

U posljednje vrijeme možemo uočiti isticanje standardizacije nastave kao pedagoškog vrhunca kurikularne reforme i pedagoškog stajališta. Nažalost, standardizirana nastava bazirana na ishodima i vanjskim zahtjevima daleko je od nastave koja je pedagoški vrijedna. Cilj obrazovanja jeste oslobađanje čovjeka čije će sticanje znanja i samooblikovanje cjelovitog vlastitog bića služiti prije svega samome čovjeku.²⁰

Prema Herbartu²¹, svrha odgojne nastave prikazana je kroz dvije prizme: moralnost – koja se „nikako ne može razviti kroz određeni vanjski način djelovanja, nego kao razumijevanje zajedno s odgovarajućom voljom u umu učenika“, te svestranost – koju opisuje kao „skladnu kultivaciju svih moći“: „mnoštvom duševnih moći“. Smisao odgojne nastave je pomoć u samotransformaciji odgajanika, samooblikovanju vlastitog bića i samoaktivnosti u izgradnji boljeg sebe.

Dakle, odgojnom nastavom se postiže razvoj moralnog karaktera, držanja i višestrane zainteresiranosti odgajanika.²² Kao temelj odgojne nastave mnogi autori²³ prepoznaju upravo interes učenika. Komar²⁴, na tragu Habermasa, na veoma zanimljiv način promatra čovjeka kroz interes i kaže da 'biti na način *inter-esse*' znači biti između svojeg 'jest' i 'mogu biti'. Interes je stanje predanosti i bavljenja

17 Palekčić, *Herbartova teorija*; Somr i Hruškova, „Herbarts Pshilosophy of Pedagogy“.

18 Palekčić, *Herbartova teorija*, str. 327

19 Herbart, *The science of education*; Somr i Hruškova, „Herbarts Pshilosophy of Pedagogy“; Palekčić, *Herbartova teorija*.

20 Freire, *Pedagogy of the oppressed*.

21 Herbart, *The science of education*, str. 111.

22 Elmar Anhalt, „Der »Erziehende Unterricht«. Zur Relevanz eines historischen konzepts für die Planung, Analyse, und Kritik des konkreten Unterrichts“, u *Handbuch der erziehungswissenschaft. Band III/2 – ErwachsenenBildung Weiterbildung* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009), str. 263–271.

23 Herbart, *The science of education*; Anhalt, „Der »Erziehende Unterricht.“, Palekčić, *Herbartova teorija*; Zvonimir Komar, „Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagojske znanosti“, *Radovi Zavoda za znanstveno istraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11 (2017), str. 47–60. i dr.

24 Komar, „Svrhovitost odgoja“.

sadržajem u kojem se učenik nalazi između promatranja i postignuća.²⁵ Odgojnom nastavom interes se razvija kroz poticanje svestranosti i/ili višestranosti, nikako enciklopedijskog znanja ili didaktičkog materijalizma, nego pak o višestranosti interesa koji označavaju 'identitet osobe' i jedinstvo njezine 'svijesti', koja se razvija naizmjeničnim smjenjivanjem 'udubljivanja' i 'osvješćivanja'.²⁶ Višestranost interesa kroz odgojnu nastavu se razvija na način da učenik ulazi u interakciju sa sadržajem, misaono ga prerađuje i u sebi osvještava nove spoznaje što zapravo i jeste način njegovog samooblikovanja ili metamorfoza njegovog bića.

Treći element odgojne nastave je *Zucht* (pedagoško savjetovanje / vođenje). Na njemačkom jeziku koristi se pojam *Zucht*, ali često i u tekstovima anglosaksonskog područja pronalazimo termin u izvornom imenovanju – *zucht*. Noviji prevodi na engleskom jeziku su *moral guidance*²⁷ i *counseling*²⁸ dok se na našem govornom području koristi termin 'poziv za samodogoj'²⁹, ali i kao pedagoško vođenje i/ili savjetovanje.³⁰

Pedagoško vođenje odgajnika nužno ima odgojnu svrhu. Nastavnik pedagoškim vođenjem pomaže učeniku da osvijesti svoje potencijale, da spozna važnost samoaktivnosti u procesu samooblikovanja, te da prati i usmjerava interakciju učenika sa svijetom. U ovom procesu nastavnik pokazuje svoje umijeće da planira i vodi proces odgojne nastave ka odgojnim ciljevima, ne povređujući integritet učenika.³¹ Svrha pedagoškog vođenja je pružanje podrške i poticaja učeniku da se oblikuje kao slobodno misleće i živuće biće u skladu sa svojom nutrinom. Dakle, nastavnik kroz pedagoško vođenje omogućava učeniku da spozna vlastitu prirodu i razvija čovječnost iz vlastitog bića.³² Svako pedagoško djelovanje kao i određenje smisla tog djelovanja uvijek nužno treba biti bazirano na čovjeku i iz čovjeka. Pedagoško vođenje kao svrhovito kretanje ne vezujemo za kretanje u smjeru postizanja ciljeva i već unaprijed ispisanih ishoda učenja ili kojekakvih zahtjeva NPP-a, ili pak izvanjskog oblikovanja kovnog materijala, jer se takav vanjski utjecaj procjenjuje kao nepedagoški. Međutim, jednako tako nije ni prepuštanje učenika da se oblikuje kao potpuno izolirani subjekt. Ukoliko nastavnik pristaje na jednu ili drugu – čini pedagošku pogrešku.³³ Naime, svrhovito kretanje u pedagoškom vođenju je poticanje učenika za slobodno samooblikovanje. Pedagoškim vođenjem nastavnik prati, usmjerava iskustvo

25 Herbart, *The science of education*.

26 Herbart, *The science of education*; Palekčić, *Herbartova teorija*, str. 329.

27 English, *Discontinuity in Learning*.

28 Benner, „On Justice in Pedagogical Context“.

29 Palekčić, *Herbartova teorija*.

30 Nikšić Rebihić i Komar, *Prolegomena*.

31 Jasper Juul i Helle Jensen, *Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima* (Zagreb: Naklada Pelago, 2010).

32 Slatina, *Nastavni metod*, str. 36.

33 Otto F. Bollnow, „The pedagogical atmosphere“, *Phenomenology and Pedagogy*, 8 (1989), str. 5–11.

i interakciju koju ostvaruje učenik sa sadržajem iz svijeta. Učenika upravo ta interakcija i mijenja, oblikuje i transformira, pa je važno da bude pod budnim pedagoškim okom. Nastavnik odgojnom nastavom kroz ispravnu podršku i pedagoško vođenje jača učenika za samoodgoj.

Suštinska uloga nastavnika u pedagoškom vođenju je 'moralno vodstvo' pedagoškog autoriteta koji će kroz odgojnu nastavu kod učenika poticati unutarnju borbu (*inner struggle*) kao obrazovljivi proces, a nikako obeshrabrujući.³⁴ Zato je unutar pedagoškog odnosa nužno pružanje podrške i povjerenja, stvarajući 'zajednicu ljubavi' između nastavnika i učenika.³⁵ Odgojna nastava je dakle takvo posredovanje koje usmjerava dušu odgajnika da slobodno prisvaja vrijednosti, a takvo što je moguće samo kroz odgoj kao 'komunikaciju duša'.³⁶

Kada govorimo o vrijednostima u pedagoškom diskursu, podrazumijevamo posredovanje odgojnih vrijednosti, a ne 'tradiranju gotovosti'. Za Komara³⁷, mjesto gdje se zbivaju „istinski odgoj i istinsko obrazovanje imaju karakter rađanja duha“. Dakle, uz podršku nastavnika i njegove odgajateljske obazrivosti, potiče se učenik na slobodno promišljanje i prosuđivanje, potiče se učenik na unutarnju borbu kojom dolazi do spoznaje vrijednosti, koju pohranjuje u vlastiti sistem vrijednosti (samo)transformirajući se.

O odgojnim vrijednostima ne možemo govoriti jednoobrazno. Neki autori³⁸ smatraju da postoje samosvrhovite, bezvremenske i bezuvjetno valjane vrijednosti koje se kao takve posreduju poticanjem na promišljanje i unutarnju borbu pojedinaca. Odgojnim djelovanjem potiče se razvoj bezuvjetnih, bezvremenskih, nadindividualnih i duhovnih vrijednosti: umjerenost, hrabrost, velikodušnost, razboritost i mudrost³⁹; istina, ljepota, dobrotu i svetost⁴⁰; blagoućudnost, istinitost, dosjetljivost, pravednost, prijateljstvo i stidljivost⁴¹; vitalnost, hrabrost, osjećajnost i inteligencija⁴²; istina, pravda, dobrotu, ljepota i svetost⁴³ i drugi.

Međutim, treba biti veoma oprezan u tome da nastavnik nikada ne uzima sebe kao referentnu tačku u određenju vrednota koje treba učenicima posredovati. U Platonovom *Menonu*⁴⁴ imamo izvanrednu raspravu je li vrijednost spoznaja,

34 Herbart, prema English, *Discontinuity in Learning*.

35 Nohl, *The Pedagogical Relation*.

36 Mujo Slatina, *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja* (Zenica: »Dom štampe«, 1962).

37 Zvonimir Komar, *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrbe* [neobjavljena doktorska disertacija] (Zagreb: Filozofski fakultet, 2011), str. 68.

38 Herbart, *The science of education*; Pavao Vuk-Pavlović, *Ličnost i odgoj* (Zagreb: Tipografija d.d.); George Kerschensteiner, *Teorija obrazovanja* (Beograd: Geca Kon, 1939); Slatina, *Od individue do ličnosti*.

39 Aristotel, *Nikomahova etika*; Platon, *Menon* (Zagreb: Kruzak, 1997).

40 Kerschensteiner, *Teorija obrazovanja*.

41 Aristotel, *Nikomahova etika*.

42 Bertrand Rasel, *O obrazovanju i vaspitanju* (Beograd: Mandala, 2015), str. 50.

43 Mujo Slatina, *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva* (Sarajevo: Ilum, 2023).

44 Platon, *Menon* (Zagreb: Kruzak, 1997).

može li se i kako poučiti i naučiti. Nastavnik najčešće posreduje vrijednosti koje su i same dijelom njegovog bića (skriveni kurikulum) ili pak prati vrijednosti koje su inkorporirane u formalni kurikulum.

Poticanjem razvoja vrijednosti nastavnik u nastavnom procesu nastoji osnažiti učenika za duhovno samooblikovanje. Posredovanje vrijednosti i duhovno snaženje učenika, specifičan je proces u školama u kojima je i sam sadržaj često duhovno vrijedonosni, otuda naša istraživačka potreba za propitivanjem specifičnosti odgojne nastave u vjerskoj srednjoj školi, te ulozi nastavnika u odgojnoj nastavi. Predmet našeg istraživanja neće biti samo odgojna nastava na predmetima islamskog vjerskog područja, nego i na predmetima svih drugih područja koja se izučavaju u medresama.

Svaki nastavnik/pedagog praktičar ili, pak, znanstvenik – posjeduje subjektivnu teoriju koja je nastala kao rezultat sinteze izučavanih, shvaćenih i gotovo oblikovanih teorija preuzetih iz literature i pedagoške prakse. Svaki pedagog u sebi ima vlastitu teoriju koju oblikuje shodno mogućnostima i sposobnostima vlastitoga intelekta, shodno osjećajima i pedagoškom taktu koji nosi u sebi kao dio vlastitog habitusa. Stoga je važno propitivati koliko i u kojoj mjeri nastavnici/pedagozi imaju razvijenu svijest o svrsi prvo čovjeka (učenika), pa onda i svrsi odgojno obrazovnog procesa.

Metodologija

Cilj ovog istraživanja je identificirati i analizirati pedagošku vrijednost nastave u srednjoj vjerskoj školi (medresi). Fokus je na preciznom utvrđivanju pedagoških uporišta koja podržavaju realizaciju odgojne nastave u ovom specifičnom obrazovnom kontekstu.

Srednja škola posjeduje dvostruki karakter (općeobrazovni i vjerski) što rezultira jedinstvenim pristupom odgojnoj nastavi. Vrijednost ovog rada je u kritičkoj analizi specifičnosti takve nastave. Uzimajući u obzir da odgojna nastava u ovakvom tipu srednje škole nije bila predmet ranijih znanstvenih istraživanja, ovo istraživanje predstavlja znanstveni doprinos u rasyjetljavanju navedene problematike. Shodno postavljenom cilju, ideju ovog istraživanja uokvirili smo u nekoliko istraživačkih zadataka.

Istraživački zadaci

1. Ispitati strategije postizanja discipline u nastavnom procesu.
2. Ispitati koje odgojne vrijednosti nastavnici posreduju kroz nastavni proces.

3. Ispitati nastavnike i učenike o važnosti pedagoškog odnosa u nastavnom procesu.
4. Ispitati značaj pedagoškog vođenja u nastavnom procesu vjerskih i svjetovnih predmeta.
5. Istražiti pedagozijska uporišta u Nastavnom planu i programu medrese.

Primarna istraživačka strategija je studija slučaja, odabrana radi dubinskog i holističkog razumijevanja kompleksnog fenomena odgojno-obrazovne stvarnosti medrese (tj. sistema odgojne nastave u specifičnom kontekstu vjerske srednje škole). Ovom strategijom nastoji se postići jednost i cjelovitost ovog istraživačkog fenomena kao osnovnih atributa studije slučaja.⁴⁵

Slijedom odabrane strategije, dalje smo koristili deskriptivnu metodu koja predstavlja skup istraživačkih postupaka kojim se propituje i opisuje pedagoška realnost, bez obzira na uzorke stanja i osobina odgojno-obrazovnih pojava.⁴⁶ Nadalje, istražili smo pedagoško gledište nastavnika i učenika IV razreda medrese o realizaciji odgojne nastave kao Herbartovog teorijskog konstrukta. Kako bismo dobili odgovor na to pitanje i prikupili podatke o pedagoškim situacijama i pojavama⁴⁷, primijenili smo tehniku intervjuiranja s učesnicima ovog istraživanja (nastavnicima i učenicima medrese). Istraživački intervju je korišten s očekivanjem da će potaknuti učesnike istraživanja na promišljanje i poboljšati praksu.⁴⁸ Kako bismo ostavili prostora za što opsežnije odgovore, koristili smo polustrukturirani intervju.

Protokol je kreiran na osnovu teorijskog okvira i definisanih istraživačkih zadataka. Cilj je bio dobiti opsežne i dubinske odgovore kroz tri tematske cjeline⁴⁹: odgojne vrijednosti, ciljevi i metode poticanja (samo)discipline i strategije pedagoškog vođenja. Nastavnici su pristupili individualnom intervjuu (45 minuta), a učenici IV razreda grupnom intervjuu (školski čas / 45 minuta), radi poticanja dinamike diskusije o zajedničkim iskustvima.

Zbog cjelovitijeg pristupa odgojnoj nastavi, posljednji segment u istraživanju je i kratka analiza sadržaja: Nastavnog plana i programa za medresu. Matrica je razvijena specifično za peti istraživački zadatak koji se tiče pedagozijskih uporišta, a obuhvatila je samo dvije ključne kategorije: odgojne vrijednosti i didaktičko-metodičke preporuke koje su neizostavan dio odgojne nastave.

45 Marija Vuković B., Ivana Miočić, Nadja Čekolj i Jasminka Ledić, *Kvalitativna studija slučaja: od ideje do realizacije* (Rijeka: Filozofski fakultet, 2021).

46 Vladimir Mužić, *Metodologija pedagoškog istraživanja* (Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, 1977).

47 Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Metode istraživanja u obrazovanju* (Zagreb: Naklada Slap, 2007).

48 Glynis Marie Breakwell, *Vještine vođenja intervjuja* (Jastrebsko: Naklada Slap, 2001).

49 Virginia Braun and Victoria Clarke, „Using thematic analysis in psychology“, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2 (2006), str. 77–101.

Dakle, istraživanje obuhvata tri ključna reprezentata, čijom se triangulacijom postiže cjeloviti uvid u Nastavni plan i program – kao formalni i normativni okvir odgojne nastave; potom pedagošku praksu nastavnika – iskazanu kroz njihova stajališta, ciljeve i metode rada; te iskustva učenika – kao neposrednih recipijenata odgojne nastave. Istraživanje je provedeno uz strogo poštovanje etičkih principa naučno-istraživačkog rada. Svi učesnici su poznati s ciljem istraživanja, procedurom i pravom na povlačenje. Osigurana je anonimnost i povjerljivost podataka u toku i nakon istraživanja.

Primijenjena je metodološka triangulacija – kombinacija individualnih i grupnih intervjua s nastavnicima i učenicima, što je omogućilo sagledavanje fenomena iz više perspektiva i time povećalo vjerodostojnost interpretacije i prikaza autentičnih iskustava. Pouzdanost istraživanja dodatno je osigurana transparentnim vođenjem procesa analize: intervjui su transkribirani, kodirani i analizirani prema unaprijed definiranim tematskim cjelinama uz stalno vraćanje na teorijski okvir. Interpretacije su provjeravane kroz usporedno tumačenje odgovora nastavnika i učenika, kao i kroz konsultacije s naučnom i stručnom literaturom o odgojnoj nastavi i pedagoškom autoritetu. Na ovakav način nastojalo se umanjiti rizik subjektivnosti i potvrditi koherentnost između teorijskih pretpostavki, istraživačkih pitanja i izvedenih zaključaka.

Istraživanje⁵⁰ je obuhvatilo 20 učenika IV razreda medrese i 10 nastavnika (Tabela 1) koji realiziraju predmete u pet različitih nastavnih područja: 1. islamsko područje (Kiraet, Akaid, Fikh, Ahlak, Tefsir, Hadis i Povijest islama), 2. jezičko područje (Bosanski jezik, Arapski jezik i Engleski jezik), 3. društveno područje (Historija, Geografija, Filozofija, Psihologija, Logika, Sociologija i Pedagogija / Pedagogija sa Didaktikom), 4. prirodno-matematičko područje (Matematika, Fizika, Hemija i Biologija), 5. multidisciplinarno područje (Osnovi informatike, Tjelesni i zdravstveni odgoj te Demokracija i ljudska prava).

Tabela 1. *Učesnici istraživanja*

Grupa učesnika	Broj (N)	Struktura (m/ž)	Obrazovni nivo	Prosječno nastavno iskustvo
Nastavnici	10	4 ž / 6 m	VSS (profesori različitih predmeta)	15 godina
Učenci	20	20 m	IV razred srednje škole	/

50 Istraživanje je realizirano u sklopu *Programa istraživačke obuke* koji je realizirao Centar za napredne studije Sarajevo 2022. godine.

Rezultati istraživanja

Prema mišljenju nastavnika odgojna nastava je važno obilježje odgojno-obrazovnog procesa učenika. Nastavnici smatraju da je to njihova dodatna obaveza zbog karaktera škole u kojoj realiziraju nastavu. Međutim, valja istaknuti da nastavnici nisu bili upoznati s teorijskim određenjem pojma 'odgojna nastava' i njenim osnovnim elementima. Pitanjima iz intervjua nastojalo se obuhvatiti ključna obilježja istraživačkog fenomena, koja su realizirana kroz tematske cjeline što uključuju dimenzije (samo)discipline, nastavnog procesa i pedagoškog vođenja.

Regierung der Kinder (disciplinalsamodisciplina)

Prema mišljenju nastavnika uključenih u istraživanje, disciplina predstavlja polazište odgojno-obrazovnog rada s učenicima. Naime, tek uspostavljanjem pedagoški vrijedne interakcije između učenika i nastavnika moguć je nastavni proces. Rad na interakciji, prema njihovim riječima, zahtijeva stalni angažman obje strane – nastavnika i učenika.

Prema rezultatima istraživanja, posebno je naglašena važnost jasnih pravila i granica na početku nastavnog procesa, jer se na njih može pozvati u slučaju odstupanja. Nastavnica društvenog područja je istakla: „Poznavanje toka svih dešavanja daje učenicima sigurnost i priprema ih na suočavanje s posljedicama njihovog ponašanja. Kada znaju šta se očekuje, lakše donose ispravne izbore.“ Prema njenom iskustvu, učenici rado prihvataju posljedice kada su one očekivane i dosljedne, jer im takav pristup pruža osjećaj sigurnosti. Nastavnici su pokazali da disciplinu razumiju kao put ka samodisciplini, posebno naglašavajući da se pedagoški autoritet ne smije nametati silom, već mora biti stečen dosljednošću i pravednošću tj. da učenici „ne slušaju kako ne bi bili kažnjeni“, nego da „njihovo unutrašnje biće pristaje na red“. Prisila i ucjene, prema njihovim riječima, mogu donijeti kao kratkotrajnu poslušnost, ali ne i trajnu samodisciplinu.

Učesnici istraživanja iz jezičkog i društvenog područja isticali su važnost učenja po modelu, naglašavajući da primjer nastavnika može biti ključan za oblikovanje učenikovog ponašanja. Nastavnica jezičkog područja ističe: „Kroz vlastite primjere pokazujem da ih aktivno slušam, pa to prenose i na međusobne odnose. (...) Učenici prate kako ja slušam i reagujem na njihove potrebe, i kroz vlastite primjere usvajaju samodisciplinu.“

Dva nastavnika podijelila su vlastite strategije u radu s učenicima. Nastavnik islamskog područja razvio je strategiju POUK (Posavjetuj – Opomeni – Upozori –

Kazni), naglašavajući da se najviše poziva na savjetovanje i primjer Poslanika, dok kaznu ostavlja kao krajnje sredstvo. Nadalje, nastavnik prirodno-matematičkog područja naveo je da koristi tri strategije: pravila s posljedicama, motivaciju povezivanjem gradiva sa životom i ponekad 'prozivanje' učenika, ali je dodao da pri tome mora biti oprezan da „ne povrijedi učenike“.

Dugogodišnjim iskustvom nastavnici uočavaju promjene u novijim generacijama učenika. Tako je, naprimjer, jedan nastavnik jezičkog područja primijetio da su današnji učenici „osjetljiviji, krhkiji i nježniji“, te da ih kritika pogađa više nego ranije generacije. On smatra da je za njihovu samodisciplinu presudna kvalitetna pedagoška interakcija i vođenje, a ne kontrola ili pritisak.

Rezultati istraživanja na osnovu intervjua s učenicima pokazuju da njihovo ponašanje u velikoj mjeri zavisi od načina na koji se nastavnik ophodi prema njima, te od sposobnosti nastavnika da ih misaono angažira tokom časa. Posebno su naglasili važnost emocionalne povezanosti s nastavnicima – više im znači mišljenje i evaluacija onih nastavnika do kojih im je lično stalo, nego onih prema kojima su ravnodušni. Tako, naprimjer, učenik v ističe: „Više mi znači kako će me vidjeti nastavnik kojem je stalo do mene i meni do njega, nego bilo koji drugi profesor.“ Međutim, i kada poštuju nastavnika, učenici navode da ponekad „ne mogu prevladati osjećaj dosade ili teškoće praćenja sadržaja“ (učenik 3), što im otežava održavanje samodiscipline. Učenici su također ukazali na različite oblike reakcija nastavnika na kršenje pravila: „od pozivanja roditelja i disciplinskih mjera“ do „pozivanja na ličnu odgovornost“ (učenik 12). Upravo taj posljednji oblik doživljavaju kao naj snažniji, jer ih emotivno potiče na preispitivanje vlastitog ponašanja, pri čemu naglašavaju da osjećaj odgovornosti, osobito u okviru vjerskog učenja, djeluje „kao unutarnji podsjetnik na ispravno postupanje“ (učenik 17). Rezultati su pokazali i da učenici jasno razlikuju dvije dimenzije odnosa nastavnika kao pedagoškog autoriteta: odnos prema učeniku kao 'živom biću' i odnos prema njihovoj ulozi učenika. U prvoj dimenziji naglašena je važnost bliskosti, povjerenja, empatije i topline, te sposobnosti nastavnika da razumije učenike kao cjelovite osobe, a ne samo kao 'učenike' u formalnom smislu. U drugoj dimenziji istaknuli su dosljednost i pravednost nastavnika, njegovu kulturu, stručnost i spremnost na samopropitivanje, kao i pristupačnost i osjećaj odgovornosti. I učenici i nastavnici slažu se da kvalitetan nastavnik treba biti stručno kompetentan, pravedan, objektivan i pristupačan, ali i emocionalno prisutan, tj. sposoban da učeniku pruži osjećaj sigurnosti i podrške, čak i kada učenik ne ispunjava sva očekivanja.

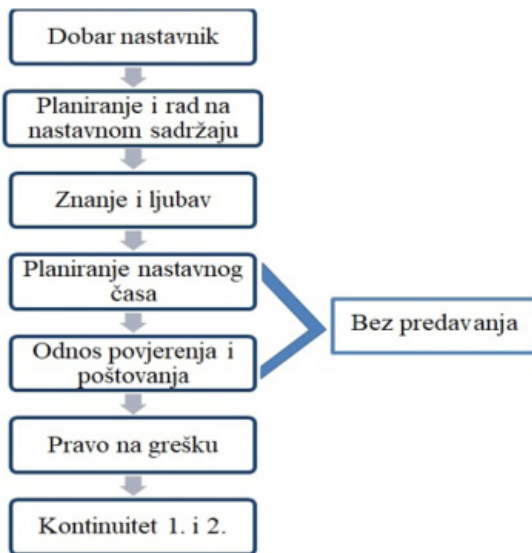
Unterricht (nastava)

Procjena načina na koji se realizira nastavni proces otvara pitanje pedagozičnosti nastavnikovog djelovanja. Nastavnici uključeni u istraživanje naglašavaju da nastava ne može biti svedena na prenošenje znanja, već na njegovo posredovanje kroz interakciju s učenicima. Jedna nastavnica jezičkog područja istakla je da je njen cilj „poticati učenike da budu misaona i aktivna bića“, naglašavajući da nastavnik mora raspolagati ne samo stručnim znanjem nego i pedagoško-didaktičkim umijećem kako bi prilagodio sadržaje specifičnostima učenika.

Nastavnici razumiju da uloga nastavnika nije ‘predavati’ sadržaj, već ga posredovati, uključujući učenike u proces u kojem oni aktivno prolaze misaone krugove i dolaze do vlastitih spoznaja. Samo tada, prema njima, odgojno-obrazovni proces ima pedagošku vrijednost. Pedagoški pristup zahtijeva da nastavnik organizira i vodi nastavu tako da učenik kroz interakciju sa sadržajem i nastavnikom oblikuje sebe – razvija spoznaje, vještine i vrijednosti. Uprkos tome, nastavnici ukazuju na prepreke. Nastavnik prirodno-matematičkog područja opisuje da nastoji učenike voditi do ispravnih rješenja putem vlastitog logičkog zaključivanja, a li priznaje da se „uvijek ista grupa učenika brže aktivira“, dok drugi ostaju pasivni jer „nema dovoljno vremena da se čeka sporiji misaoni ritam“. Slične teškoće prepoznaju i drugi nastavnici, navodeći pritisak nastavnog plana i programa koji ih često udaljava od ritma prilagođenog učenicima, što ih dovodi do situacije da su „stalno u trci da sustignu nastavno gradivo“. Unatoč tome, nastavnici ističu da učenike treba vidjeti kao aktivne učesnike svakog dijela časa, da mogu pitati, da mogu zaključivati, da ih se potiče na misaoni proces kroz koji oni također ‘prerađuju’ nastavni sadržaj, a ne da im se servira gotov sadržaj koji treba da usvoje. Dakle, nastavni sadržaj treba da bude „probavljiv za učenika“, tj. da učenici mogu pratiti, razumjeti i uklopiti ga u vlastiti sistem vrijednosti.

Svi nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju pokazali su svjesnost o postojanju aspekta odnosa i aspekta sadržaja u nastavi. Kad je riječ o aspektu sadržaja, kazali su da nastoje u nastavnom procesu poticati učenike na promišljanje i zaključivanje, ali da često tako koncipirana nastava zahtijeva više vremena, a manje nastavnog sadržaja. Aspekt odnosa smatraju važnijim u smislu da osiguravanjem dovoljno vremena i posvećenosti aspektu odnosa daje mnogo bolje učinke i u području rada na sadržaju. Nastavnica predmeta jezičkog područja ističe „sve što se sadržajno izostavi, ne dovrši ili prolongira za naredni susret, može se nadoknaditi kroz određene elemente u toku kasnijeg nastavnog procesa, domaće zadaće i sl., ali odgojne intervencije zahtijevaju pravi trenutak“ ili pravovremeno djelovanje.

U nastavku ćemo prikazati shemu koju je s nama podijelio nastavnik koji realizira predmet iz jezičkog područja. Slijedeći vlastite ideje planiranja i realiziranja nastavnog procesa, on nastoji organizirati nastavni proces na ovakav način više od deset godina.



Shema 1. Planiranje i realiziranje nastave

U ovoj shemi možemo prepoznati elemente pedagojske nastave: *planiranje sadržaja i nastavnog časa* (polazište je stanje čudi učenika), *znanje i ljubav* (predmetno-stručno znanje, pedagoško-psihološko znanje i ljubav prema nastavničkom pozivu i učenicima), *odnos povjerenja i poštovanja* (važnost pedagoškog odnosa koji je ispunjen povjerenjem i poštovanjem, potom *pravo na grešku* (svjesnost na nesavršenost, samokritičnost i spremnost da se prihvati postojanje greške), *potom Kontinuitet 1. i 2.* (nakon uočene i prihvaćene greške nastavnik se vraća na 1. *Planiranje i rad na nastavnom sadržaju* i 2. *Znanje i ljubav*). Unutar sheme ima jedan izdvojeni element *Bez predavanja* koji znači da u procesu planiranja nastave treba imati u vidu da nastavnik ne 'predaje' već vodi sat kroz interakciju s učenicima i rukovodi se težišnim pitanjima u nastavnoj jedinici koju pokušava učiniti jasnom zajedno s učenicima. Pri tome je važno naglasiti da nastavnik ima povjerenja u učenike, da su oni zahvalni sagovornici i da se sadržaj može razjasniti zajedničkim snagama.

Vrijednosti se pokazuju kao temelj odgojne nastave. Nastavnici navode da kroz nastavni proces nastoje posredovati vrijednosti poput *slobode, pravde,*

poštenja, solidarnosti, odgovornosti i iskrenosti. Ipak, naglašavaju da je „detekcija nedostatka određenih vrijednosti kod učenika, kao i njihovo posredovanje, proces koji zahtijeva mnogo vremena“ (nastavnik jezičkog područja) koje planom nastave nije predviđeno. Isti nastavnik smatra da je važno neprestano raditi na osvježivanju vrijednosti kod učenika, jer se vrijednosti ne podrazumijevaju ni kod odraslih i zrelih ljudi, pa tako ni kod mladih. Nastavnik ističe da je često upadao u zamku predrasude da se podrazumijeva da postoje određene vrijednosti duboko inkorporirane u mlada bića čiji je izbor medresa kao srednja škola. Zanimljiv primjer uključivanja odgojnih vrijednosti u nastavu jezika ističe nastavnica koja na časovima gramatike i fonetike često koristi poslovice, ajete ili hadise, čime spaja jezički sadržaj s univerzalnim vrijednostima.

Svi predmeti iz vjerskog područja su odgojno-obrazovnog karaktera, utemeljeni na univerzalnim vrijednostima. Vrijednosti koje se posreduju u predmetima vjerskog područja uvijek se crpe iz kur'anskog i hadiskog teksta. U skladu s istraživačkim zadatkom „Ispitati koje odgojne vrijednosti nastavnici posreduju kroz nastavni proces“, prikupljeni podaci jasno pokazuju da nastavnici aktivno usmjeravaju nastavu na poticanje etičkog i kritičkog mišljenja. Rezultati istraživanja potvrđuju da nastavnici teže ka tome da učenici dolaze do univerzalnih etičkih poruka iz djela i tekstova na kojima rade, a potom iniciraju njihova promišljanja i evaluaciju određenih oblika ponašanja. Time se fokus pomiče s pukog prenošenja informacija na formiranje moralne svijesti i kompetencije za kritičko vrednovanje. Nastavnik uvijek otvara diskusiju o tome šta je dobro/loše, šta je moglo ili trebao drugačije i sl. Dakle, nastavnici najčešće vrijednosti posreduju kroz analizu likova značajnih za povijesni i vjerski život muslimana. Zauzimajući njihove pozicije procjenjuju kako bi oni djelovali, šta je pogrešno, šta pozitivno u njihovim djelovanjima, te na koji način ih mogu danas povezati s aktuelnim političko-vjerskim svijetom u BiH. Na taj način nastoje pokrenuti misaoni krug, analiziranja i procjenjivanja tuđih djelovanja, imajući u vidu vremenski i prostorni kontekst, potom samorefleksiju i promišljanje o slobodnom djelovanju omeđenom univerzalnim vrijednostima. Nastavnik predmeta vjerskog područja ističe da se nastavnom sadržaju – koji tretira određene kur'anske priče ili živote poslanika – uvijek pristupa na način zajedničkog promišljanja s učenicima, počevši od analize emocija, upoznavanje s realnim stanjima poslanika, njihove sumnje i rast, njihove dobre i slabije strane, a sve kroz misaoni proces i identificiranje s islamsko-povijesnim značajnim ličnostima.

Upravo ovaj pristup učenici izdvajaju kao najzanimljiviji pristup u nastavi, tj. onda kada oni kritički treba da procijene određene elemente npr. ponašanja i postupaka halifa, kada im se da prilika da javno diskutiraju o nekoj pojavi u društvu. Takve ih prilike potiču na aktivno učešće, ali i dublju interakciju s

nastavnim sadržajem. Oni naglašavaju da žele pitati, zaključivati, te da im je zanimljivije kada rade u parovima ili grupama, posebno na časovima predmeta islamskih područja gdje se od njih traži analiza i prezentacija. Učenici izdvajaju da su posebno motivisani kada im se pruži prilika za diskusiju, jer tada imaju osjećaj da njihov glas vrijedi.

Rezultati istraživanja pokazuju da i nastavnici i učenici prepoznaju da je izvor odgojnosti nastave upravo u pedagoškom vođenju i posredovanju vrijednosti, a ne samo u sadržaju. Nastavnici naglašavaju da je „nastavnik tu zbog učenika, a ne zbog sadržaja“, dok su učenici prepoznavali časove u kojima su imali prostor za misaoni rad, samostalne zaključke i zajedničke diskusije kao „najvrednije“ i „najodgojnije“.

Zucht (pedagoško savjetovanje / vođenje)

Pedagoško vođenje se uočava kao proces u kojem nastavnik prati i usmjerava učenika u interakciji sa sadržajem, ali bez nametanja vlastite volje i prepuštanja učenika potpunoj autonomiji. Nastavnici ističu da pedagoško vođenje zahtijeva zajedničku svijest o slobodi i samoaktivnosti učenika te ulaganje u međusobni odnos. Nastavnik prirodno-matematičkog područja naglašava da je autoriter učinkovit samo kada učenik slobodno pristaje na vođenje. Nastavnici su posebno naglašavali vlastitu odgovornost u prihvatanju i razumijevanju trenutnog stanja učenika, ali i brigu za njegovo buduće blagostanje. Nastavnica predmeta jezičkog područja je istakla: „Dizanje ruku od učenika kada vas najviše treba potiče učenika da od sebe digne ruke.“ Nastavnik prirodno-matematičkog područja ističe važnost obazrivosti, poznavanja osobina učenika, i procjene da li određeni elementi ponašanja mogu izazvati ranjivost ili potaknuti snagu i samopokretljivost učenika.

U pedagoškom vođenju značajnu ulogu imaju povratne informacije, koje ne djeluju jednako na sve učenike; kod nekih javna kritika izaziva stid, kod drugih potiče asertivnu komunikaciju. Nastavnici naglašavaju da je ključ uspjeha ulaganje u kvalitetan pedagoški odnos s učenicima, kroz bliskost, razumijevanje njihovih životnih okolnosti i uvažavanje individualnih razlika. Bliskost i distanaca u pedagoškom odnosu moraju biti uravnotežene. Nastavnik iz islamskog područja navodi da prevelika bliskost ili prevelika distanca može narušiti kvalitetu odnosa. Važno je, prema riječima nastavnika, „prilaziti – kad odlazi, odlaziti – kad prilazi“, kako bi učenik imao prostor za samodjelovanje i samooblikovanje. Dakle, dovoljno blizu da osjeti bliskost i povezanost, a opet dovoljno daleko da razumije povratne informacije i upute pedagoškog autoriteta. Nastavnici jezičkog

i društvenog područja naglašavaju da bliskost treba biti propitivana i usklađena s granicama uloga, pri čemu se učenici prate kroz emocije i ponašanja.

Svi nastavnici se slažu da pedagoški odnos mora biti temeljen na slobodi, poštovanju, brizi i ljubavi, te da korištenje prisile ili kontrole narušava pedagošku distancu i uništava odnos. Nastavnici također ističu da je izgradnja kvalitetnog pedagoškog odnosa kontinuirani proces, u kojem se razvija međusobno poštovanje, vjera u uspjeh učenika i razvoj njihove samokritičnosti. Za nastavnicu koja realizira nastavu iz predmeta jezičkog područja bliskost je također veoma važan element pedagoškog odnosa, ali i osnova za pedagoško vođenje učenika. Za nju se ta bliskost može očitovati kroz čitanje emocija i stanja učenika, što će nam biti pokazatelj kako i kada reagirati. Takav pristup omogućava praćenje metamorfoze pedagoškog odnosa. Ukazujući na brigu prema učeniku, nastavnica će utjecati na to da je učenik prihvati i slobodno slijedi. Međutim, teba biti posebno pažljiv u naklonosti prema učenicima. Naime, nastavnica predmeta iz društvenog područja smatra da pedagoška distanca podrazumijeva jasnu granicu uloge koje učenik i nastavnik imaju u odgojno-obrazovnom procesu. Dakle, ne previše blizak odnos, jer bi otežavao nastavniku da objektivno procjenjuje znanje, ali i učenicima da prihvate evaluaciju. Međutim, smatra da se ta bliskost u određenim aspektima odnosa može nadomjestiti, pa ona tu brigu prema njima pokazuje kroz pobliže upoznavanje učenika, njihovih stanja kroz koja prolaze, te je, kako kaže, uvijek spremna realizirati pedagoško savjetovanje s njima. Prema mišljenju nastavnice predmeta iz islamskog područja, svrha pedagoškog odnosa je izgradnja fundamenta bića učenika, tj. oslobađanje potencijala, jačanja hrabrosti, samopouzdanja, pronicljivosti itd.

Učenici kao jednako značajni učesnici ovog istraživanja pokazali su pedagoški značajna očekivanja od svojih nastavnika. Izdvojili su veoma kompatibilne odgovore sa svojim nastavnicima o vrijednostima koje se posreduju kroz nastavni proces, potom načinima uspostavljanja samodiscipline na časovima, elemente pedagoškog odnosa itd. Većina učenika potvrđuje da više poštuju i radije slijede nastavnike koji pokazuju otvorenost, pravednost, poštovanje i vjeru u njihov uspjeh.

Pedagogijska uporišta u Nastavnom planu i programu medrese

Analizom aktuelnog Nastavnog plana i programa medrese ustanovljeno je da ova škola predstavlja specifičnu odgojno-obrazovnu instituciju u kojoj se povezuju opći i vjerski sadržaji. U okviru Nastavnog plana i programa jasno je prepoznat dvostruki karakter obrazovanja – pored predmeta iz jezičkog, društvenog i

prirodno-matematičkog područja, značajan dio nastavnog procesa čine i predmeti iz islamskog vjerskog područja.

Rezultati analize pokazali su da je cjelokupni odgojno-obrazovni sistem medrese usmjeren na njegovanje vrijednosti izvedenih iz kur'anske i sunnetske odgojno-obrazovne paradigme. Te vrijednosti nisu ograničene samo na vjerske predmete, već su prisutne i u sadržajima društvenih, jezičkih i prirodnih nauka. Odgojni sistem medrese promiče vrijednosti poput „znanja, istine, dobrote, ljubavi, iskrenosti, ljepote, pravde i ljudskih prava, čovjekoljublja i domoljublja, poštenja i čestitosti, rada i odgovornosti, izvrsnosti, inovativnosti i kreativnosti, samopoštovanja i identiteta, samouvjerenosti i nezavisnosti, poštivanja ljudskog dostojanstva i vjerske različitosti”.⁵¹

Daljom analizom utvrđeno je da se vrijednosti u medresi ne posreduju samo kroz teorijsko učenje, već i kroz aktivne oblike spoznavanja i samoprocjene.⁵² Učenici se potiču da vrijednosti prepoznaju kroz razumijevanje, uspoređivanje i samokritičko promišljanje. Na taj način, odgojno-obrazovni proces u medresi oblikuje učenika koji je sposoban ne samo da usvaja znanja već i da ih vrednuje i primjenjuje u svakodnevnom životu.

Rezultati također ukazuju da sistem medrese naglašava razvoj umijeća objektivnog valoriziranja i kritičkog mišljenja, potičući učenike da aktivno prepoznaju i štite principe pravde i istine. Na temelju analize može se zaključiti da je jedan od primarnih ciljeva odgojno-obrazovnog procesa u medresi razvijanje svijesti o islamskim vrijednostima (koje su potpuno kompatibilne s univerzalnim vrijednostima), moralnim normama i stalnoj potrebi za učenjem i ličnim usavršavanjem.

Diskusija

Rezultati istraživanja pokazuju svijest nastavnika da se samodisciplina učenika ne može i ne treba ostvarivati kroz prisilu i represiju. Pedagoško djelovanje pomaže čovjeku, stoga ne smije biti protiv njega, tj. protiv slobode. Čovjek je sloboda⁵³ ili pak bitak čovjeka je sloboda.⁵⁴ Pedagoško djelovanje treba, poštujući učenika kao slobodu, primjenjivati principe slobodnog djelovanja kako bi sam učenik (p)ostao slobodna ličnost, samodisciplinirana i ona koja se sama slobodno oblikuje, tj. samotransformirajuća osoba.⁵⁵ Samodisciplina se uvijek naslanja

51 Nastavni plan i program medresa koji je usvojio Rijaset Islamske zajednice u BiH.

52 NPP, str. 25, 201, 383, 493, 603.

53 Komar, „Svrhovitost odgoja“; Nikšić Rebihić i Komar, *Prolegomena*.

54 Slatina, *Nastavni metod*.

55 Koller Hans Christoph, „Bildung as an Transformative Process“, u *Transformative Learning Meets Bildung*, Laros, A., T. Fuhr, and E. W. Taylor (ur.) (Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2017), str. 33–42.

na adekvatan pedagoški autoritet. Učesnici istraživanja isticali su da je veoma važan segment stečenog pedagoškog autoriteta, a ne nametnutog kojeg učenici „slušaju da ne bi bili kažnjeni“. Ipak, rezultati ukazuju i na prisutnost pristupa koji odstupa od pedagoških načela odgojne nastave. Tako, primjer nastavnika prirodno-matematičkog područja, koji disciplinu nastoji upostaviti kroz kazne i ucjene upućuje na shvatanje discipline kao spolja nametnutog reda, a ne kao procesa unutrašnje regulacije učenika. Ovakav pristup, iako često vođen dobrim namjerama da se održi radna atmosfera, ne doprinosi razvoju samostalnosti i odgovornosti učenika. U tom kontekstu, vrijedi podsjetiti i na strategiju POUK (Posavjetuj – Opomeni – Upozori – Kazni), koju jedan nastavnik navodi kao vlastiti model djelovanja. Iako ovaj pristup pokazuje sistematičnost i svijest o potrebi pedagoškog savjetovanja i djelovanja, njegov završni korak (kazna) ostaje izvan pedagoški opravdanog djelovanja, jer ne potiče refleksiju niti samoregulaciju učenika. Ovi primjeri ukazuju na trajni izazov u praksi: kako disciplinu preoblikovati iz vanjskog mehanizma kontrole u unutarnji proces samoodgoja, što ostaje jedno od ključnih pitanja za profesionalni razvoj nastavnika i za unapređenje odgojne funkcije nastave.

Kao odgovor na prvo istraživačko pitanje o strategijama postizanja discipline u nastavnom procesu, možemo izdvojiti tri važna elementa: prvo je dopustiti učenicima da budu slobodni, ali tako da ne narušavaju drugima mir i rad, pri čemu je osnova poznavanje granica i normi ponašanja; drugo, veoma je važan angažman učenika u toku časa, tj. aktivno misaona prerada sadržaja (zato je nastavnik dužan uspostavljati i poticati dvosmjernu komunikaciju i interakciju, te staviti pred njih očekivanja njihovog angažmana kao subjekata nastavnog procesa) i treće, kao najvažnije, jeste pedagoška interakcija koja treba biti zadovoljavajuća da bi učenik slobodno pristao da ga nastavnik kao pedagoški autoritet vodi kroz procese odgojne nastave.

Možemo zaključiti da rezultati istraživanja ukazuju na visoku razinu svijesti učenika o vlastitoj ulozi u procesu razvijanja samodiscipline. U skladu s nalazima intervjua s nastavnicima, ni učenici ne percipiraju disciplinu kao nametnutu izvana, nego kao proces u kojem nastavnik ima ulogu vodiča i podrške, a ne autora koji kažnjava. Takav nalaz potvrđuje značaj savremenog pristupa odgoju i obrazovanju koji teži razvoju unutrašnje motivacije i samoregulacije.

Prema rezultatima istraživanja, odnos koji nastavnik treba graditi kao pedagoški autoritet uz kojeg učenici slobodno pristaju ima dvije dimenzije: odnos prema učeniku kao mladom biću i odnos prema njegovoj ulozi – učenika.⁵⁶

56 Slavica Bašić, „Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa“, u *Odgoj u školi*, Opić, S., V. Bilić, M. Juričić (ur.) (Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2015).

U prvom se ističu bliskost i poštovanje prema učenicima: empatija, toplina, povjerenje, razumijevanje njihovih potreba i poticanje u slobodi izražavanja. U drugoj je važna konzistentnost, pravednost, opća kultura, stručnost, samokritičnost, pristupačnost i odgovornost nastavnika. Takav dvojak odnos omogućava da autoritet nastavnika ne počiva na moći, nego na povjerenju i zajedničkom odgojno-obrazovnom rastu.

Nadalje, pedagošku nastavu može realizirati nastavnik koji potiče i kod sebe i kod učenika asertivnu komunikaciju, slobodu, otvorenost, promišljanje, hrabrost za konfrontiranje mišljenja, propitivanje postojećeg mišljenja i otvorenost za drugačiju perspektivu. Prisutnost Kairosovog vremena/trenutka⁵⁷ određuje pedagoški nastavnikovog djelovanja i njegov pedagoški takt. Pravovremeno reagiranje nastavnika na potrebe učenika je prije svega važno za ostvarenje kvalitetnog pedagoškog odnosa, ali sigurno i za dalji proces realiziranja nastavnog sadržaja. Onda kada se učenici osjećaju sigurno, zaštićeno i osjećaju da neko o njima vodi brigu i da je nastavnicima stalo do njih kao bića, a ne samo uloge učenika, onda su spremniji odgovoriti i na zahtjeve nastavnog sadržaja.

Nalazi istraživanja pokazuju i to da nastavnici razumijevanje nastave ne svode na puku transmisiju znanja, već kao na pedagoški čin posredovanja sadržaja i vrijednosti. Time potvrđuju da su svjesni da znanje, bez misaone i emocionalne aktivacije učenika, ostaje izvan dometa odgojno-obrazovne funkcije. Naglašavanje važnosti interakcije i misaonog angažmana učenika ukazuje na shvatanje da je nastava uspješna tek kada vodi ka samoobrazovanju i samorazvoju. Kvalitetan nastavnik ne treba samo znati 'nešto', nego treba znati 'tome' i poučavati.⁵⁸ Pored znanja o tome 'šta' će i 'kako' poučavati, kod nastavnika je nužna volja i osjećaj odgovornosti za odgoj i obrazovanje svojih učenika. Naime, nastavnici nemaju zadatak 'predavati' nastavni sadržaj, njihova obaveza je posredovanje tog sadržaja, uz interakciju s učenicima da ih uključe, animiraju, motiviraju da prolaze misaoni krug,⁵⁹ jer jedino kada postoji momenat samoobrazovanja pedagoški je vrijedan proces odgoja i obrazovanja.

Učenici su svojim odgovorima potvrdili vlastita očekivanja i iskustva koja se podudaraju sa stavovima nastavnika – da nastava treba biti interaktivna, dijaloška i vrijedonosno utemeljena. Njihova težnja da učestvuju, analiziraju i diskutiraju otkriva visoku potrebu za misaonim angažmanom, a nezadovoljstvo se javlja kada se nastavni sadržaj svodi na reprodukciju 'gotovih znanja'. To ukazuje da su učenici spremni i da očekuju intenzivniji angažman, što zahtijeva

57 Max Van Manen, *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do* (New York: Routledge, 2016).

58 Slatina, *Nastavni metod*.

59 Herbart, *The science of education*.

od nastavnika stalno balansiranje između plana i spontanog pedagoškog trenutka.

U konačnici, diskusija potvrđuje odgovor na četvrto istraživačko pitanje o važnosti pedagoškog vođenja, naglašavajući da je nastava pedagoški vrijedna onda kada učenike stavlja u aktivnu ulogu i kada im pruža mogućnost da kroz interakciju sa sadržajem i nastavnikom razvijaju vlastite spoznaje i vrijednosti. To pokazuje da se suština odgojne nastave ne nalazi u pukom prenošenju znanja, nego u pedagoškom vođenju koje učeniku omogućava misaoni, emocionalni i vrijednosni rast.

Rezultati istraživanja potvrđuju i da se odgojno-obrazovni proces u medresi temelji na pedagoškom vođenju (*Zucht*), koje ne podrazumijeva autoritativno upravljanje niti potpunu autonomiju učenika, nego balans između vođenja i podrške. Takav oblik vođenja omogućava učenicima da slobodno razvijaju vlastite potencijale, uz osjećaj sigurnosti i smisla.

Ovi nalazi se podudaraju s ranijim istraživanjima o pedagoškom odnosu, prema kojem se autoritet nastavnika gradi na povjerenju, dosljednosti, emocionalnoj prisutnosti.⁶⁰ Nastavnikova uloga se očituje u pedagoškom vođenju učenika u kojem prije svega ima odgovornost o prihvatanju i razumijevanju⁶¹ učenikovog trenutnog stanja ili sadašnjosti i brige za anticipirano stanje ili buduće blagostanje.⁶²

Kao odgovor na istraživački zadatak „Ispitati nastavnike i učenike o važnosti pedagoškog odnosa u nastavnom procesu“, rezultati su jasno pokazali da sudionici istraživanja pripisuju pedagoškom odnosu centralnu ulogu u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Pedagoški odnos je samo onaj interpersonalni odnos koji je ciljem odgoja i obrazovanja usmjeravan, te u skladu s time posjeduje pedagoški vrijedna obilježja.⁶³ Prema mišljenju svih učesnika,

60 Nohl, „The Pedagogical Relation“; Max Van Manen, *Tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness* (Albany, NY: SUNY Press, 1991); Van Manen, *Pedagogical tact*; Gert Biesta, „No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations“, *Philosophy of Education Society* (Illinois: Urbana, 2012); Norm Friesen, „The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure“, *Journal of Curriculum Studies*, 49:6 (2017), str.743–756.

61 Usp. Nel Noddings, „The caring relation in teaching“, *Oxford Review of Education*, 38:6 (2012), str. 771–781.

62 Herbart, 1802/1896; Nohl, „The Pedagogical Relation“; Jakob Muth, *Pedagogischer Takt* (Heidelberg: Quelle i Meyer, 1962); Jakob Muth, „Pedagogical Tact: Study of a Contemporary form of educational and instructional Engagement“ (selections), u *Tact and pedagogical relation: introductory readings*, Friesen, N., K. Kenklyes (ur.) (New York: Peter Lang, 2020), str. 88–113; Slavica Bašić, „Odgov“, u *Osnove suvremene pedagogije*, Mijatović, A. (ur.) (Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999), str. 175–203; Van Manen, *Pedagogical tact*; Juul i Jensen, *Od poslušnosti do odgovornosti*.

63 Bašić, „Odgov“.

kvalitetan pedagoški odnos treba biti baziran na slobodi, dobrom poznavanju⁶⁴ učenika, uvažavanju⁶⁵, poštovanju⁶⁶, povjerenju⁶⁷, brizi⁶⁸, ljubavi⁶⁹ itd.

Sveukupno, nalazi pokazuju da pedagoško vođenje u medresi predstavlja ključni instrument razvoja učenikove samosvijesti, odgovornosti i moralnog identiteta. Nastavnik, kroz svoj primjer, takt i spremnost na refleksiju, omogućava učeniku da postane aktivni sudionik vlastitog razvoja, a ne pasivni primatelj nastavnog sadržaja. Time se potvrđuje da je suština odgojno-obrazovnog rada u medresi u formiranju cjelovite osobe, a ne samo uspješnog učenika.

Peti istraživački zadatak, proveden analizom nastavnih planova i programa medrese u BiH, otkrio je temeljnu pedagošku intenciju sistema pedagoškog vođenja samooblikovanja učenika kroz poticanje slobode⁷⁰, otvorenog uma, snažne volje⁷¹, mnogostranog razvoja potencijala⁷², poštovanje prema sebi i drugima⁷³ itd.

Analizom sadržaja zaključeno je da su u Nastavnom planu i programu medrese zastupljena teorijsko-pedagogijska uporišta, počevši od misije medrese koja kazuje o važnosti samooblikovanja učenika u duhu slobode, odgojnih

64 Usp. Juul i Jensen, *Od poslušnosti do odgovornosti*; Bašić, „Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa.“

65 Usp. Klaus Mollenhauer, *Forgotten Connections On culture and upbringing* (New York: Routledge, 2014); Bašić, „Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa.“

66 Usp. Hannu Juuso i Timo Laine, „Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship“, *Analytic teaching*, 25:1 (2006), str. 1–17; Van Manen, *Tact of teaching*; Nohl (1947) prema Eckard König, Peter Zedler, *Teorije znanosti o odgoju* (Zagreb: Educa, 2001); Pavao Vuk-Pavlović, „Odgajateljska obazrivost“, *Napredak*, 10 (1935); Slatina, *Od individue do ličnosti*; Bašić, „Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa.“

67 Usp. Friesen, „The pedagogical relation“; Noddings, *The caring relation*; Nel Noddings, *Caring. A relational approach to ethics and moral education*, second edition, updated (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2013); Nel Noddings, *The Maternal Factor Two Paths to Morality* (Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2010).

68 Usp. Bollnow, prema Juuso i Laine, „Tact and Atmosphere“; Van Manen, *Tact of teaching*; Van Manen, *Pedagogical tact*.

69 Usp. Pavlović, „Odgajateljska obazrivost“; Van Manen, *Tact of teaching*; Marija Bratanić, *Mikropedagogija* (Zagreb: Školska knjiga, 1990). Bollnow prema Juuso i Laine, „Tact and Atmosphere“; Nohl, „The Pedagogical Relation“.

70 Komar, „Svrhovitost odgoja“; Zvonimir Komar, „The Idea of Continental Pädagogik“ u *Education and „Pädagogik“: Philosophical and Historical Reflections*, Kudláčová, B., A. Rajskey (ur.) (Bratislava: Veda, 2019), str. 41–55; Dietrich Benner, „Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns“, *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), str. 485–497; Pauli Siljander, „Educability and Bildung in Herbart's Theory of Education“, u *Theories of Bildung and Growth, Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (Rottersam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2012); Elmar Anhalt, „Bildsamkeit J. F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht“, u *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende*, K. Klattenhoff (Hrsg.) (Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004a), str. 99–138.

71 Bašić, „O pedagojskom pojmu "obrazovanje““; Palekčić, *Herbartova teorija*, Herbart, *The science of education*; Slatina, *Od individue do ličnosti*.

72 Herbart, *The science of education*; Anhalt, „Topos der Bildsamkeit“; Anhalt, „Mit Stachelschweinen im Boot“; Slatina, „Procesi konfluentnog obrazovanja u ciklusu kultura – ličnost“, *Novi Muallim*, 10 (2002), str. 12–24; Benner, „Das Theorie-Praxis-Problem“.

73 Van Manen, *Tact of teaching*; Max Scheler, *Položaj čovjeka u kosmosu* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1987).

vrijednosti, razvoja, potencijala i obrazovne i moralne volje. Dalje, u Nastavnom planu i programu medrese vidimo usmjerenost ciljeva ka razumijevanju, evaluiranju, kompariranju, kreiranju i konstituiranju spoznaja, a ne pukom usvajanju i reproduciranju. Medresa je srednja škola koja svojim nastavnim planom i programom nastoji odgojiti slobodno, misleće i moralno biće, a što u pedagoškoj praksi potvrđuju i učenici, ali i nastavnici bez razlike kojem naučnom području pripadali.

Zaključak

Ovo istraživanje je uspješno identificiralo pedagošku vrijednost nastave u srednjoj vjerskoj školi (medresa), potvrđujući da ona nadilazi puku transmisiju znanja, jer je njena intencija poticanje razvoja ličnosti učenika. Rezultati istraživanja su potvrdili da se pedagoški angažman u medresi bazira na principu odgojne nastave: uspostavljanje samodiscipline, aktivno učešće učenika u nastavi i posredovanje vrijednosti kroz pedagoško vođenje (*Zucht*). Glavni nalazi su potvrdili da nastavnici i učenici prepoznaju pedagoški odnos kao centralni element odgoja i obrazovanja. Ovaj odnos, utemeljen na slobodi, povjerenju, uvažavanju i empatiji presudan je za uspostavljanje pedagoškog autoriteta koji ne počiva na moći, već na povjerenju. Posebno je naglašena uloga nastavnika kao vodiča i podrške, čime se potvrđuje značaj savremenog pristupa koji teži razvoju unutrašnje motivacije i samoregulacije učenika. Nastava je pedagoški vrijedna isključivo kada učenike vodi ka svijesti o aktivnoj ulozi subjekta nastave, potičući ih na misaono i emocionalno angažiranje.

U okviru provedene triangulacije, rezultati istraživanja pokazuju internu konzistentnost u prisutnosti aspekta odgojne nastave, kako u nalazima dobijenim od učenika i nastavnika, tako i u analiziranom Nastavnom planu i programu. Ova podudarnost upućuje na to da rezultati istraživanja posjeduju metodološku valjanost.

Iako većina rezultata ukazuje na visoku razinu svijesti nastavnika o savremenim pedagoškim načelima, kritička analiza ukazuje i na trajne izazove s određenim nedosljednostima u praksi. Tako npr. ovi rezultati iako su u pozitivnom svjetlu nisu do kraja pedagoški savršeni. Primjeri pristupa nastavnika koji disciplinu nastoje uspostaviti kroz kazne predstavljaju direktno odstupanje od afirmiranja načela slobode i samodiscipline. Ovi primjeri ukazuju i na to da teorijska svijest o slobodnom odgojnom djelovanju nije uvijek adekvatno prevedena u praksu, čime se stvara jaz između pedagoškog cilja i stvarne implementacije.

Rezultati istraživanja nose neke implikacije za unapređenje odgojne funkcije nastave. Prvo reorganizacija stručnog usavršavanja. Nužno je organizirati ciljne edukacije fokusirane na praktičnu primjenu principa slobodnog odgojnog djelovanja. Edukacija treba ići dalje od teorije i pružiti nastavnicima konkretne alate za prevođenje pedagoškog autoriteta temeljenog na povjerenju u strategiju za postizanje unutrašnje samodiscipline bez pribjegavanja kaznama. Potom, uspostavljanje standarda za kvalitetan pedagoški odnos. Obrazovne politike treba da eksplicitno definiraju okvir kvalitetnog pedagoškog odnosa kao dijela nastavničkog umijeća. Identificirane komponente (konzistentnost, pravednost, empatija i odgovornost) treba da postanu osnova za vrednovanje nastavnog rada. I na kraju afirmirati interaktivno i aktivno učenje i poučavanje. S obzirom na to da učenici teže misaonom angažmanu, potrebno je kurikulima i vremenskim okvirom osigurati podršku metodama rada koje dozvoljavaju dijalog, konfrontiranje mišljenja, hrabrosti za propitivanje, čime se potiče cjeloviti razvoj učenika.

Pri interpretaciji rezultata neophodno je uzeti u obzir ograničenja ovog istraživanja. Zbog malog broja ispitanika, specifičnog konteksta jednog modela obrazovne institucije, nije moguće generalizirati dobivene rezultate na cjelokupnu populaciju srednjih škola ili sve vjerske škole u BiH. Ograničenje ovog istraživanja ogleda se i u činjenici da je analiza NPP-a obuhvatila samo dva segmenta: odgojne vrijednosti i didaktičko-metodičke preporuke, dok su drugi aspekti ostali izvan fokusa analize. Nalazi ovog istraživanja služe primarno za dublje razumijevanje pedagoške prakse u ovom specifičnom okruženju i predstavljaju snažnu osnovu za dalja, ekstenzivnija istraživanja. Za dublje razumijevanje uočenih izazova, buduća istraživanja trebalo bi usmjeriti na kvalitativne studije slučaja. Preporučuje se da buduća istraživanja ipak obuhvate širi kurikularni okvir, kako bi se cjelovitije sagledala pedagojska uporišta u NPP-u medrese, kao i dalja detaljnija opservacija nastavnog procesa, kako bi se istražili načini realizacije odgojne nastave.

Literatura

- Anhalt, Elmar, „Mit Stachelschweinen im Boot“, *Bern Punkt Das Magazin für Stadt und Region Bern*, 20 (2019), str. 22–23.
- Anhalt, Elmar, „Der »Erziehende Unterricht«. Zur Relevanz eines historischen konzepts für die Planung, Analyse, und Kritik des konkreten Unterrichts“, u *Handbuch der erziehungswissenschaft*, Band II/2 – Erwachsenenbildung Weiterbildung (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009), str. 263–271.
- Anhalt, Elmar, „Bildsamkeit J. F. Herbarts pädagogische Problemstellung aus heutiger Sicht“, in *Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik*

- nach der Jahrtausendwende*, K. Klattenhoff (Hrsg.) (Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2004)
- Anhalt, Elmar, „Topos der Bildsamkeit“, u *Topik und Argumentation. Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*, Dörpinghaus, A. Helmer, K. (ur.), 3 (2004), str. 111–132.
- Aristotel, *Nikomahova etika* (Zagreb: Globus, 1997)
- Bašić, Slavica, „Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa“, u *Odgoj u školi*, Opić, S., V. Bilić, M. Juričić (ur.) (Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2015)
- Bašić, Slavica, „Odgoj“, u *Osnove suvremene pedagogije*, Mijatović, A. (ur.) (Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1999), str. 175–203.
- Bašić, Slavica, „O pedagojskom pojmu “obrazovanje”“, *Theleme : časopis za istraživanje edukacije i kulture*, 37:1 (1991), str. 1–13.
- Benner, Dietrich, „On Justice in Pedagogical Context“, *ECNU Review of Education*, V, 4:4 (2021)
- Benner, Dietrich, „Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns“, *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (1980), str. 485–497.
- Biesta, Gert, „No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations“, *Philosophy of Education Society* (Illinois: Urbana, 2012)
- Bollnow, Otto F., „The pedagogical atmosphere“, *Phenomenology and Pedagogy*, 8 (1989), str. 5–11, 54.
- Bratanić, Marija, *Mikropedagogija* (Zagreb: Školska knjiga, 1990)
- Braun, Virginia and Victoria Clarke, „Using thematic analysis in psychology“, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2 (2006), str. 77–101.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Metode istraživanja u obrazovanju* (Zagreb: Naklada Slap, 2007)
- English, Andrea R., *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation* (New York: Cambridge University Press, 2013)
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the oppressed* (New York, London: Continuum, 2005)
- Herbart, Johann Friedrich, *International Bureau of Education*, XXIII 3/4, (1993/2000), str. 649–664.
- Herbart, Johann F., *The science of education – Its general principles deduced from its aim and The aesthetic revelation of the world* (Boston: D.C: HEATH i CO., PUBLISHERS, 1902)
- Hilgenheger, Norbert, „Johann Friedrich Herbart (1776–1841)“, *International Bureau of Education*, XXIII, 3/4, (1993/2000), str. 649–664.
- Juul, Jasper i Helle Jensen, *Od poslušnosti do odgovornosti: kompetencija u pedagoškim odnosima* (Zagreb: Naklada Pelago, 2010)

- Juuso, Hannu i Timo Laine, „Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship“, *Analytic teaching*, 25:1 (2006), str. 1–17.
- Kant, Imanuel, *Vaspitanje dece* (Beograd: BATA, 1991)
- Kerschensteiner, George, *Teorija obrazovanja* (Beograd: Geca Kon, 1939)
- Koller, Hans Christoph, „Bildung as an Transformative Process“, u *Transformative Learning Meets Bildung*, Laros, A., T. Fuhr, and E. W. Taylor (ur.) (Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2017), str. 33–42.
- Komar, Zvonimir, „The Idea of Continental Pädagogik“, u *Education and 'Pädagogik': Philosophical and Historical Reflections*, Kudláčová, B., Rajsý, A. (Bratislava: Veda, 2019), str. 41–55.
- Komar, Zvonimir, „Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagoškijske znanosti“, *Radovi Zavoda za znanstveno istraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11 (2017), str. 47–60.
- Komar, Zvonimir, „Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe“ [neobjavljena doktorska disertacija] (Zagreb: Filozofski fakultet 2011)
- König, Eckard, Peter Zedler, *Teorije znanosti o odgoju* (Zagreb: Educa, 2001)
- Marie Breakwell, Glynis, *Vještine vođenja intervjua* (Jastrebsko: Naklada Slap, 2001)
- Mollenhauer, Klaus, *Forgotten Connections On culture and upbringing* (New York: Routledge, 2014)
- Muth, Jakob, „Pedagogical Tact: Study of a Contemporary form of educational and instructional Engagement“ (selections), u *Tact and pedagogical relation: introductory readings*, Friesen, N., K. Kenkies (ur.) (New York: Peter Lang, 2020), str. 88–113.
- Muth, Jakob, *Pedagogischer Takt* (Heidelberg: Quelle i Meyer, 1962)
- Mužić, Vladimir, *Metodologija pedagoškog istraživanja* (Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, 1977)
- Nastavni plan i program medresa koji je usvoji Rijaset Islamske zajednice u BiH.
- Nikšić Rebihić, Edina, Zvonimir Komar, *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije* (Sarajevo – Zagreb: Filozofski fakultet Univerziteta i Filozofski fakultet Sveučilišta, 2024)
- Noddings, Nel, *Caring. A relational approach to ethics and moral education*, second edition, updated (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2013)
- Noddings, Nel, „The caring relation in teaching“, *Oxford Review of Education*, 38:6 (2012), str. 771–781.
- Noddings, Nel, *The Maternal Factor Two Paths to Morality* (Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2010)

- Nohl, Herbert, „The Pedagogical Relation and the Formative Community“ (selections), u *Tact and pedagogical relation: introductory readings*, Friesen, N., K. Kenkies (ur.) (New York: Peter Lang, 1933/2022), str. 76–84.
- Norm, Friesen „The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure“, *Journal of Curriculum Studies*, 49:6 (2017), str. 743–756.
- Palekčić, Marko, *Pedagogijska teorijska perspektiva* (Zagreb: Erudita, 2015)
- Palekčić, Marko, „Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva“, *Pedagogijska istraživanja*, 11:1 (2014), str. 7–24.
- Palekčić, Marko, „Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma“, *Pedagogijska istraživanja*, 7:2 (2010), str. 319–340.
- Platon, *Menon* (Zagreb: Kruzak, 1997)
- Rasel, Bertrand, *O obrazovanju i vaspitanju* (Beograd: Mandala, 2015)
- Scheler, Max, *Položaj čovjeka u kosmosu* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1987)
- Siljander, Pauli, „Educability and Bildung in Herbart’s Theory of Education“, u *Theories of Bildung and Growth, Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2012)
- Slatina, Mujo, *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učćeg društva* (Sarajevo: Ilum, 2023)
- Slatina, Mujo, „Procesi konfluentnog obrazovanja u ciklusu kultura – ličnost“, *Novi Muallim*, 10 (2002), str. 12–24.
- Slatina, Mujo, *Nastavni metod* (Sarajevo: Filozofski fakultet, 1998)
- Slatina, Mujo, *Od individue do ličnosti – Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja* (Zenica: „Dom štampe“, 1962)
- Somr, Miroslav i Lenka Hruškova, „Herbarts Pshilosophy of Pedagogy and Educational Teaching“, *Studia Edukacyjne*, 33 (2014), str. 413–429.
- Van Manen, Max, *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don’t know what to do* (New York: Routledge, 2016)
- Van Manen, Max, *Tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness* (Albany, NY: SUNY Press, 1991)
- Vuković B., Marija, Ivana Miočić, Nadja Čekolj i Jasminka Ledić, *Kvalitativna studija slučaja: od ideje do realizacije* (Rijeka: Filozofski fakultet, 2021)
- Vuk-Pavlović, Pavao, *Ličnost i odgoj* (Zagreb: Tipografija d.d., 1932)
- Vuk-Pavlović, Pavao, „Teorija i odgojna zbilja“, *Napredak*, 1 (1934)
- Vuk-Pavlović, Pavao, „Odgajateljska obazrivost“, *Napredak*, 10 (1935)

Educational Teaching as a Concept in Pedagogical Theory

Abstract

Educational teaching is one of the fundamental concepts of pedagogical theory. From the perspective of its pedagogical purpose, teaching is an educational construct and therefore does not represent a new culture of instruction. The aim of this paper was to explore the specific features of educational teaching in one *medresa* (Islamic secondary school) in Bosnia and Herzegovina. Research interviews were conducted with teachers (N = 10) and fourth-grade students (N = 20) of this secondary school. The results showed that self-discipline, instruction, and pedagogical guidance—identified as the core characteristics of educational teaching—are deeply embedded in the educational system of the *medresa*. Contemporary teaching, which is strongly influenced by the standardization of education, must necessarily be redefined in a humanistic manner so that it may regain its meaning and purpose.

Key words: education, educational teaching, student, teacher, *medresa*