

Doc. dr. Enes Dedić⁶²,
Univerzitet u Bihaću

*Pregledni naučni rad
Review scientific paper*

Kreativni pristupi učenju i poučavanju alternativnim modelima odgoja i obrazovanja

Sažetak

Tradicionalni obrazovni sistemi često su strukturirani tako da naglašavaju reprodukciju znanja, strogo definirane programe i standardizirane metode poučavanja. Iako ovakav pristup može pružiti osnovnu edukaciju širokom broju učenika, sve je veće nezadovoljstvo ovakvim pristupom, te je sve više dokaza da se u takvom obrazovanju ne uspijeva dovoljno potaknuti kreativnost, kritičko mišljenje i individualni potencijali učenika.

Ovaj rad istražuje nekoliko alternativnih modela obrazovanja. Analizira se kako ovi pristupi oblikuju obrazovno iskustvo, naglašavajući ulogu slobodnog istraživanja, praktičnog učenja, umjetnosti i igre u razvoju djeteta. Cilj istraživanja je pružiti uvid u to kako kreativni i alternativni pristupi mogu doprinijeti kvalitetnijem obrazovanju i osnažiti učenike da postanu aktivni sudionici u vlastitom učenju i životu zajednice. Ovaj rad horizontalnom komparacijom tradicionalnog pristupa i šest različitih alternativnih modela predstavlja i upoređuje osam aktualnih pedagoških elemenata. Pri tome se za analitički okvir komparacije i tematske analize koristi dostupna literatura i vlastito iskustvo autora (u kontekstu tradicionalnog pristupa u Bosni i Hercegovini).

Primjena alternativnih obrazovnih modela može poslužiti kao inspiracija za unapređenje formalnog obrazovanja, pružajući uvid u strategije koje mogu smanjiti pasivno učenje i povećati angažiranost učenika. Rad također razmatra izazove i mogućnosti primjene ovih modela, ili njihovih elemenata, u formalnim obrazovnim sistemima, uzimajući u obzir pedagoške, društvene i institucionalne oblike funkcionisanja u Bosni i Hercegovini.

62 enes.dedic@unbi.ba

Iako postoje institucionalne prepreke, moguće je usvajati elemente ovih pristupa u državnim školama kroz kurikularne inovacije, interdisciplinarno učenje i jaču povezanost s okruženjem. Očekuje se da će rezultati doprinijeti raspravi o reformama obrazovanja i potaknuti daljnja istraživanja o inovativnim metodama poučavanja.

Ključne riječi: kreativno učenje, alternativno obrazovanje, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia

Pristupi odgoju i obrazovanju

Alternativni oblici odgoja i obrazovanja se postavljaju kao kontrast preovladavajućem, od strane nacionalnog sistema podržanom, sistemu odgoja i obrazovanja. U ovom vremenu globalne dostupnosti i miješanja nacionalnih, internacionalnih i stranih obrazovnih pristupa, alternativnim se označava sve što je drugačije od onoga na šta je određena zajednica naviknuta. Pri označavanju pristupa alternativnim, fokus se stavlja na različite elemente odgoja i obrazovanja (Fontana Abad, Camilli Trujillo i Pastor Gil, 2025), a takvim školama ili programima se daju specifični nazivi. Sistem odgoja i obrazovanja je oduvijek bio specifična karakteristika zajednice i civilizacije. Brzi razvoj i upotreba savremenih informacionih tehnologija i alata se također često označava kao alternativni pristup. Također, specifični društveni izazovi uzrokuju pojavu i širenje alternativnih pristupa. Chinazzi i Fensham-Smith (2024) navode da je značajno povećanje *homeschooling* sistema u Italiji uzrokovano pandemijom COVID-19. I dok sva ova, i mnoga druga, određenja predstavljaju alternativne pristupe, u ovom radu se obrađuju alternativni pristupi odgoju i obrazovanju nastali u XX vijeku kao odgovor na izazove, nedostatke i ispunjavanje novih zahtjeva tog perioda. Svakako su tada revolucionarni pristupi i danas živi, prisutni, te se i dalje razvijaju u specifičnim kontekstima i okruženjima. Pri tome, svjedočimo polarizaciji u kojoj se drugačije apriori smatra boljim, ali i stavu da je ono na što smo naviknuti ispravno, dokazano i iznjedrilo kvalitet (one koji zastupaju takav pristup). Ova polarizacija u našem društvu može biti shvaćena jedino uz kratko podsjećanje na prethodni obrazovni sistem koji je u najvećoj mjeri naslijeđen u bosanskohercegovačkom post dejtonskom društvu, a karakterisan je kao jedinstvena, unificirana škola i pedagogija. Svaki pokušaj otklona od normi u društvu je bio sankcioniran, te je shodno tome i postojanje drugačijih škola ili drugačijih promišljanja o školstvu bilo nezamislivo. Prihvatanje novih ideja, odnosno, njihova implementacija u školskim sistemima ima različite forme i nivoe, te je potrebno kritički analizirati današnji obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini, tj. prisustvo i mogućnosti integracije kreativnih i alternativnih

modela odgoja i obrazovanja. Svjedočimo periodičnim reformama obrazovnih sistema u društvu koje nominalno ima neograničenu slobodu djelovanja i odabira najboljih rješenja pa se potreba korištenja dokazanih alternativnih pristupa javlja kao najlogičniji sastavni element svake takve reforme. Jedna od karakteristika svih ovih pristupa je sloboda izbora, te je obrađen i jedan alternativni pristup radikalno drugačiji od tradicionalnog sistema školovanja, toliko drugačiji da se u osnovi radi o sistemu neškolovanja, tj. odškoloavanja.

Svako novo doba postavlja nove zahtjeve i očekivanja od odgojnog i obrazovnog sistema. Stoga je periodična i konstantna reforma škole prirodni tok stvari, nužnost koja treba dostignuća društva unaprijediti i pomjeriti u razvojnem smislu. Pa ipak, ne treba svako društvo iznova i samostalno otkrivati drugačija rješenja, već se u razmjeni iskustava i saznanja društva koriste iskustvima i naučenim lekcijama drugih. Pri tome, svakako, prethodna iskustva i znanja bivaju kontekstualizovana, prilagođena potrebama, mogućnostima i idealima svakog društva. Revitalizacija izvornih postavki reformne pedagogije i alternativnih škola može ponuditi odgovore na današnje potrebe i zahtjeve razvoja društva, prvenstveno zbog univerzalnosti promoviranih vrijednosti i samih ideja, specifičnih pristupa i potrebe za humanizacijom, ne samo obrazovanja, već društva u cjelini. Stoga se nakon predstavljanja osnovnih karakteristika alternativnih škola vrši komparativna analiza tih modela i kritička analiza s ciljem identifikacije inspirativnih strategija za povećanje angažiranosti i aktivnog učenja učenika.

Karakteristike tradicionalnog pristupa

Predstavljanje tradicionalnog pristupa mora imati svoje vremensko određenje. Odgoj i obrazovanje su urođena djelatnost ljudskog roda, te su kao takvi postojali od samog postanka čovječanstva. Organizovani oblici odgoja i obrazovanja također imaju dugotrajnu historiju, a u ovom radu pod terminom tradicionalnih škola misli se na škole i školske sisteme nakon Jana Amosa Komenskog (XVII st.). Osnovna djelatnost koja se odvija u školi je nastava, odnosno, odgojno-obrazovni proces. Pri tome je nužno istaći karakteristiku nastave da predstavlja planski, organizovani proces kojim rukovodi nastavnik, s ciljem razvoja pojedinaca (učenika).

Opis tradicionalnog pristupa odgoju i obrazovanju, u veoma sažetoj formi, predstavlja samo neke od ključnih elemenata koji karakterišu naš trenutni odgojno-obrazovni sistem. Na prvom mjestu je cilj škole – da pripremi djecu za život i rad u zajednici u kojoj i žive, a bazira se na pasivnom prenošenju znanja sa učitelja na učenike, uz korištenje (ili bez) udžbenika i frontalni oblik rada. Ovakav pristup danas nije moguće opravdati iz prostog razloga što je društvena dinamika takva da ubrzani razvoj nauke i tehnologije čini trenutna

znanja zastarjelim puno brže nego što traje obrazovni ciklus. Svjedočimo revolucionarnim promjenama postojanja, dostupnosti i upotrebljivosti sveukupnih znanja čovječanstva. Teško je opravdati potrebu za učenjem velikog broja činjenica kada je svo znanje dostupno.

Tradicionalni pristup koristi termin didaktičkog trougla, pri čemu se na vrhu trougla nalazi nastavnik, a preostale uglove predstavljaju učenik i nastavni sadržaj. Nastava podrazumijeva njihovo jedinstveno prisustvo i dejstvo (Krulj i Vidosavljević, 2020: 244). Nastavnik je na vrhu trougla i kao takav upravlja nastavnim procesom, što podrazumijeva i odabir metoda, nastavnih materijala, obima, fokusa, odnosno, cjelokupnog procesa učenja. Učenik se u novijim raspravama ističe kao subjekt nastavnog procesa, ali je u obrazovnim sistemima u Bosni i Hercegovini učenik i dalje objekt, bez mogućnosti uticaja na značajan broj, odnosno sve, ključne elemente vlastitog odgoja i obrazovanja. Ilustracije radi, spominjemo odabir udžbenika.

Pedagogija Marije Montessori

Montessori pedagogija predstavlja odgojno-obrazovni pristup koji je razvila Maria Montessori, po struci liječnica i pedagoginja. Ujedno je i najzastupljeniji alternativni pristup odgoju i obrazovanju na svijetu (Debs i dr., 2022). U središte svog rada postavila je upravo dijete kao glavni uzor i izvor inspiracije. Ova pedagogija utemeljena je na pažljivom promatranju djece, razvoju specijaliziranih didaktičkih materijala te stvaranju pedagoški promišljene i poticajne okoline. Istovremeno, njen pristup je utemeljen na dvjestogodišnjoj praksi i pod uticajem Rousseaua, Pestalozzia i Froebela (Pound, 2014). Danas je Montessori pristup priznat i primjenjen globalno, a brojne predškolske i školske ustanove rade u skladu s njezinim načelima. Osnova ovog pristupa je individualizacija učenja, pri čemu se poštuje tempo, interesovanja i različitosti svakog djeteta. Uvela je podjelu razvoja djeteta u četiri faze: rano djetinjstvo – od rođenja do šeste godine; djetinjstvo – od šeste do dvanaeste; adolescencija – od dvanaeste do osamnaeste, te rano zrelo doba – od osamnaeste do dvadesetčetvrte godine života (Pound, 2014). Okruženje u Montessori ustanovama ima presudnu ulogu u razvoju djeteta – ono je osmišljeno tako da odgovara potrebama, sposobnostima i razvojnim fazama djece. Uloga odgajatelja u Montessori okruženju ogleda se u diskretnoj podršci i vođenju, čime se djeci omogućuje da se razvijaju slobodno i u skladu s vlastitim potencijalima.

Montessori je svoje prve pedagoške ideje mogla testirati već 1906. kada je dobila mandat da organizuje i vodi *Casa dei Bambini*, projekt ustanove predškolskog nivoa za siromašnu djecu kojim je napravila najradikalniju transformaciju dotadašnjeg sistema. Posebno inovativno, u odnosu na

tradicionalni pristup, je bilo uvođenje instrumenata i vježbi koje su bile korištene samo u medicinske svrhe specijalnog obrazovanja (Quarfood, 2023). U roku od pet godina, njene ideje su se raširile a prva Montessori škola u Ujedinjenom Kraljevstvu je otvorena već 1912. godine, dok ih je 2003. godine u UK preko 700 (Carnie, 2003). Osnovna poimanja Montessori pedagogije opisuje Matijević (2001), a oni su da svako dijete ima urođene kapacitete za samorazvoj koji se aktiviraju ako su djeca u povoljnom okruženju. Pri tome, zastupljen je individualni i individualizirani odgoj, a učitelj je organizator i inicijator. Prema tome, za razvoj djeteta je potrebna poticajna sredina, dostupni specifični razvojni materijali, a dijete samo bira koje će materijale koristiti i koliko dugo. Ovaj pristup zagovara slobodu i samostalnost djeteta, iako je prijedpodnevi rad organizovan u dva dijela, slobodni rad i zajedničku razrednu nastavu, učionica je posebno uređena sredina za rad i učenje, raspored namještaja i sadržaj je specifičan i omogućena je samostalnost učenika. Montessori je naglašavala značaj neposrednih dječjih iskustava u svakoj razvojnoj fazi, počevši od osjetnih iskustava u ranom djetinjstvu (Rathunde, 2009). Rathunde (2009) zaključuje:

Jedna od tema aktualnih rasprava o alternativnim oblicima obrazovanja jeste proširivanje perspektive unapređenja škola fokusiranjem na obrazovanje koje podstiče cjelovit razvoj i omogućava mladima da djelotvornije funkcionišu u savremenim, raznolikim društvima. Vjerujem da Montessori obrazovanje u tom pogledu ima mnogo toga za ponuditi (str. 205).

Waldorfska pedagogija

Waldorfsku pedagogiju je razvio Rudolf Steiner, a prvu školu je osnovao, uz sponzorstvo fabrike Waldorf-Astoria, 1919. u Stuttgartu, za potrebe djece radnika fabrike. Ovo je vrijeme procvata reformne pedagogije i novog pristupa učeničkim aktivnostima. U središtu Waldorfske pedagogije je viđenje učenika kao duhovnog bića (Pound, 2014). Steinerova obrazovna filozofija stavlja dijete u centar, a obrazovanje vidi kao način postepenog otkrivanja sebe (Carnie, 2003). Stoga, svako dijete je posebno i uči na drugačije načine. Steiner je vjerovao da se u godinama djetinjstva razvija vlastiti identitet i unutrašnja snaga za susrete s izazovima u životu (Carnie, 2003). Pa ipak, specifično mjesto u njegovom poimanju obrazovanja zauzima antropozofija – nauka o tijelu, duši, duhu i svijetu (Matijević, 2001).

U Steinerovoj percepciji dijete se razvija kroz tri sedmogodišnje faze za svaku od kojih su prisutne specifične potrebe i sposobnosti razvoja kod djece. Te faze su od rođenja do sedme godine i u toj fazi prevladavaju fizičke aktivnosti, tj. volja; od sedme do četrnaeste godine je afektivna faza, tj. osjećanja, te od četrnaeste do 21. godine traje kognitivna faza, tj. promišljanje.

Na dijete u ranom periodu ne djeluju poruke, već ono prvenstveno uči iz naših djela (Matijević, 2001). Roditelji su uključeni u rad ustanove, naglasak je na umjetničkom i radnom odgoju, upotrebi prirodnih materijala, odrasli se oponašaju kroz ritam i dinamiku dana, u školi nema standardnih udžbenika, kod djece se razvija kreativnost i samostalnost, djeca se povezuju s prirodom, u ranoj dobi se uče strani jezici, prisutna je euritmija, nastava je organizirana u dva blok sata, te se preporučuje korištenje bajki, basni, legendi i mitova. Pored cjelovitog razvoja djeteta, specifičnost ovog pristupa je i da učitelj prati grupu djece dulji niz godina, ne koriste se standardizirani testovi, niti ocjenjivanje u ranim fazama i nema ranog korištenja tehnologije. Danas postoji preko 1000 Waldorfskih škola i preko 2000 vrtića u više od 60 zemalja.

Reggio Emilia

Obrazovne ideje su svojim širenjem prihvatane u mnogim kontekstima, a specifičnosti postratnog perioda nakon II svjetskog rata u Italiji su oblikovale sada već široko rasprostranjen Reggio Emilia pristup. Osnivač ove ideje, Loris Malaguzzi, učitelj, osnovao je školu zajedno s roditeljima odmah nakon II svjetskog rata, na ruševinama, te kao reakcija na potrebu za boljim obrazovanjem i obnovom zajednice, tako da su energija, elan i volja roditelja da svojoj djeci izgrade budućnost nosili i Malaguzzija i ideju nove škole. U obrazovanje su uključeni svi, roditelji, djeca, zaposlenici i šira zajednica (Pound, 2014). Fokus u ovim ustanovama je na kreativnosti, zajednici i istraživanju, naglašavaju se dječje prednosti, a ne nedostaci i nagrađuju se zbog želje za učenjem. Pound (2014) navodi da su Malaguzzijeve ideje rezultat uticaja Deweya, Piageta, Vygotskog i Eriksona, te da su osnovni principi ovog pristupa: sva djeca imaju potencijal; djeca su povezana (sa roditeljima, zajednicom, objektima i simbolima); dječja recipročnost (ne žele da samo primaju, već i da daju); djeca vole komunikaciju; okolina je treći učitelj; učitelji su prijatelji, brižnici i vodiči; učitelji su istraživači; dokumentacija je alat za učenje; porodice su partneri.

Ovi principi dovode do toga da su djeca protagonisti učenja, a ne pasivni prijemnici. Uloga nastavnika je da bude facilitator, da pomaže razvoju djece i njihovih ideja, da postavlja pitanja i potiču samostalno istraživanje, te da uspostavlja blisku saradnju s djecom i roditeljima. Okolina kao treći učitelj podrazumijeva da je prostor u kojem djeca borave pažljivo osmišljen, prirodno osvjetljen, s materijalima dostupnim djeci i sa izloženim radovima djece. Gardner (1998) sažeto opisuje ovaj sistem kao škole za polaznike mlađeg uzrasta u kojima se intelektualni, emocionalni, društveni i moralni potencijali svakog pojedinog djeteta razvijaju i usmjeravaju; učenici su uključeni u dugoročne primamljive projekte koji se realiziraju u prelijepom, zdravom i ljubavljui ispunjenom okruženju; glavni rezultat Malaguzzijevog pristupa je

izgradnja zajednice, više nego li filozofija ili metode. Kurikulum je zasnovan na vizualnim i ekspresivnim umjetničkim izražajima (Pound, 2014).

Reggio Emilia pristup je duboko humanistički i demokratski obrazovni model koji u prvi plan stavlja djetetovu slobodu, kreativnost i izražavanje. UNESCO je prepoznao Reggio Emilia pristup kao značajan primjer inovativne i kvalitetne prakse u ranom i predškolskom obrazovanju, tako da se u dokumentu UNESCO-a navodi da je „zadovoljstvo u učenju koje djeca doživljavaju u školama Reggio Emilia međunarodno priznato“ (Bennett, 2004: 2). Ovaj primjer aktualizira pitanja uloga djece i odgajatelja, s naglaskom da su djeca aktivni subjekti odgoja i obrazovanja, od rane dobi, a sve u skladu s Poveljom o pravima djeteta koja podrazumijeva povećanju inicijativu od strane djece. Reggio Emilia model predstavlja balans pružanja prava i slobode djeci, uz uticaj i podršku odraslih, sve u cilju razvoja kompletne, slobodne i samostalne ličnosti jasnog identiteta i ideala savremenog društva.

Homeschooling

Praksa školovanja vlastite djece izvan formalnih obrazovnih sistema je raznolika i kreće se od striktno zabrane, preko reguliranih, pa sve do potpuno liberalnih sistema. Specifičan termin i praksa, široko prisutni u SAD je *homeschooling*, odnosno obrazovanje kod kuće. Pored SAD, liberalni sistemi obrazovanja kod kuće postoje još u Poljskoj, Češkoj, Kanadi, Filipinima i Australiji. Predstavlja alternativni model školovanja u kojem roditelj preuzima ulogu nastavnika i odgovornost za obrazovanje svoje djece. Prema podacima Nacionalnog instituta za istraživanje kućnog obrazovanja (NHERI), tokom školske godine 2021–2022. u Sjedinjenim Američkim Državama bilo je oko 3,1 miliona učenika koji su se školovali kod kuće, što je činilo približno 6% djece školskog uzrasta (Ray, 2025).

Razvijene su specifične pedagogije obrazovanja kod kuće, a ilustracije radi navodimo ključne elemente Charlotte Mason pedagogije. Obrazovanje obuhvata razvoj intelekta, tijela i duše; djeca su ličnosti rođenjem, potrebno je odgajati cjelokupnu ličnost; koriste se priče, razgovori, refleksija, samoobrazovanje; potrebno je uspostaviti balans u obrazovanju, prioritet su uspostave odnosa a ne konzumacija, cilj je priprema za život; obrazovanje je atmosfera, obrazovanje je disciplina (navika), obrazovanje je život; pri izradi silabusa, djetetu je potrebno puno znanja, jer umu, kao i tijelu, treba puno energije, znanje treba biti raznovrsno, kao i hrana, znanje se mora prenositi na odgovarajući način; znanje se ne usvaja dok se ne reproducira, ponavljanje uništava sposobnost pažnje; znanje obuhvata znanje o Bogu, o čovjeku i svijetu (Averett, 2021; Mason, 2009).

Postoji više razloga i motiva za odabir obrazovanja kod kuće. Među

najčešćima su nezadovoljstvo postojećim školskim sistemom, religijski ili filozofski razlozi, djeca s posebnim potrebama, djeca sportisti ili umjetnici, te sigurnost (Kunzman i Gaither, 2013). Pa iako se ovaj pristup predstavlja kao alternativni, nije moguće zanemariti činjenicu da je ovakav sistem obrazovanja ustvari najstariji i prisutan od samih početaka civilizacije (Gray, 2017; Wayne, 2018). Osnovne karakteristike sistema obrazovanja kod kuće su prilagodljiv kurikulum, individualizirano učenje, poznato i prijatno okruženje, porodična uključenost i bliskost, te različite metode. Istovremeno, glavne izazove predstavljaju kvalifikacije roditelja, kurikulum, nadzor nad implementacijom i evaluacija, te povremeno učešće u programima škola (Restiglian i Busato, 2025). Ovisno od nivoa strukture, u SAD se razlikuje predstavljeni pojam homeschooling od unschooling koji predstavlja radikalno neformalniji pristup. Iako postoje izvještaji da ova djeca postižu iznadprosječne rezultate (Kunzman i Gaither, 2013), obrazovanje kod kuće sa sobom donosi značajne izazove poput mogućnosti zloupotrebe, društvene izolacije, opterećenja roditelja, te neujednačenog kvaliteta obrazovanja. Pa ipak, potrebno je postojanje formalnih sistema školovanja koji će dopuštati specifične i pojedinačne slučajeve za one roditelje koji se osjećaju da mogu i koji mogu dokazati vlastitu sposobnost obrazovanja vlastite djece kod kuće. Mehanizmi zaštite prava djece i brige za dobrobit svakog djeteta moraju biti implementirani i ne smiju apriori podrazumijevati da će svaki roditelj postupati u najboljem interesu svoga djeteta.

Internatske škole

Internatske škole su široko rasprostranjene, ali ne obuhvataju veliki broj polaznika. Internatske škole mogu djelovati kao samostalne cjeline ili biti dio veće zajednice škola, pa čak i internacionalnog karaktera. Svaka internatska škola ima određene specifičnosti koje je razlikuju od drugih škola. Zajednička nit im je da učenici dio vremena, ili cijelo vrijeme provode u internatu, u zajednici koja pored nastavnog procesa obuhvata i ostale dnevne aktivnosti. Ovo istovremeno pruža mogućnost za dodatni, najčešće odgojni rad s učenicima, ali i omogućava lakše savladavanje gradiva i pomoć kolega. Istovremeno, ukoliko su učenici ostavljeni bez nadzora, predstavlja poligon za mnogobrojne traume i nedolična ponašanja, pa čak i maltretiranja polaznika. Za internatske škole, kao mjesta gdje učenici borave, vezana je potreba značajnih finansijskih izdvajanja kako bi se podmirili redovni troškovi, ali i osiguralo ulaganje u najbolje resurse za učenje, putovanja, sport i drugo, ovisno od fokusa i specifičnosti same škole.

Kao specifičan pionirski primjer internatske škole kao alternativne škole, navodi se škola u Summerhillu čiji je osnivač detaljno opisao postanak,

postulate i način rada škole. Neill (1960) predstavlja Summerhill kao modernu školu, osnovanu 1921. godine, pohađaju je djeca uzrasta od pet do petnaest godina, podijeljeni u tri grupe, a prisutna su i djeca iz Njemačke, Skandinavije i Amerike. Školom upravljaju učenici i zaposlenici, demokratskim putem i dogovorom. Neill (1960) navodi ključne postulate škole: dobrobit djeteta je iznad svega; u školi postoji potpuna sloboda izbora; u školi vlada demokratsko upravljanje; jednaka prava su i za djecu i za odrasle; nema prisile, nagrada, niti kazni. Pa ipak, sloboda nije permisivnost, dijete je slobodno da se izrazi, ali to ne znači da mu je sve dozvoljeno. Obrazovanje nije fokusirano samo na obrazovanje uma, već i srca, tako da je cilj škole izgradnja emotivno jakog čovjeka. Autoritet nastavnika je zasnovan na poštovanju, a ne na sili. Igra je u ovoj školi jednako važna kao i učenje – kroz igru se najviše uči, jer se tada razvija mašta, odnosi s drugima i ličnost.

Škola ima ustaljen ritam, na početku godine se pravi raspored, ali djeca nisu obavezna prisustvovati nastavi – oni to rade kada žele. Niko nije obavezan nešto raditi, ali postoje mnogobrojne mogućnosti za bavljenje onim što svakome odgovara, od igre, poljoprivrede, muzike, druženja, preko crtanja i slikanja, sve do promišljanja, diskusija ili bilo čega drugog dostupnog. Čaj se poslužuje u 16.00 a organizovane aktivnosti započinju u 17.00, s tim da najmlađi vole da im se čita, srednja grupa se bavi kreativnim aktivnostima, dok najstarija grupa se bavi konkretnim radom. Ponedjeljkom se ide u kino, utorkom se slušaju predavanja iz psihologije, srijedom je ples, četvrtak je slobodan, a petak je rezervisan za posebne aktivnosti, poput proba. Subota večer je posebna jer se organizira okupljanje svih polaznika i zaposlenika škole, nakon čega obično slijedi ples.

Cassebaum (2003) opisuje Summerhill kao školu bez ocjena, obaveznih časova nastave, bez rezultata testova, ali i kao školu čiji se uspjeh mjeri srećom i zadovoljstvom svojih učenika. Nadalje, ova škola priprema svoje polaznike za aktivnu i idealističnu ulogu u društvu. Ayers (2003) opisujući vlastita iskustva u Summerhillu naglašava da danas, možda više nego ikada prije, školstvo može povratiti kapacitet djelovanja za opće dobro i preuzimanja rizika moralne vizije društva, ali samo ako ideje demokratije i moralnosti budu dio proživljenog iskustva mladih ljudi. Zanimanje za Summerhill se periodično obnavlja, a Stronach i Piper (2009) predstavljajući svoju analizu Summerhilla govore o mjestu koje je potpuno transparentno i nesposobno za tajne, moćan mehanizam koji kreira unutrašnju disciplinu, bez prisile poput standardnih škola. Također, gdje se u standardnim školama prave jake i jasne granice u Summerhillu su one labave. O uticaju koji je ova škola ostvarila svjedoči O'Rourke (2017) koja potvrđuje da je Neillovo predstavljanje škole dalo nadu ljudima daleko izvan Ujedinjenog Kraljevstva. Škole po uzoru na Summerhill

su otvarane u Tajlandu i Japanu (Nagata, 2006).

William Glasser

Savremene ideje Glassera su u drugoj polovini dvadesetog vijeka predstavile i implementirale sistem kvalitetnih škola – škola bez prisile. Pri tome se naglasak stavlja na praktične korake stvaranja škole u kojoj svi učenici mogu ostvariti svoje potrebe, što predstavlja pretpostavku kvalitetnog angažmana i uspjeha. Neuspjeh ne bi trebao biti mjera vrijednosti učenika, a škola treba biti prostor za uspjeh, kako akademski, tako i emocionalni i društveni. U ovakvim školama, odnosi se temelje na povjerenju, realnim očekivanjima i konstantnoj komunikaciji. Utemeljene su na teoriji kontrole, odnosno, teoriji izbora, u skladu s naknadnim modifikacijama samog autora. Principi školske discipline su zasnovani na autorovom konceptu Realitetne terapije (Glasser, 1977) a predstavljene u njegovom radu objavljenom 1974. i podrazumijevaju deset koraka uspostave iste. Prije svega, on postulira da ovakav pristup može dati rezultate samo u školi u kojoj učenici žele boraviti, odnosno u „dobroj“ školi (Glasser, 1977). Sama Škola bez neuspjeha je objavljena 1969. i u njoj Glasser problematizira da u školama, iako im to nije proklamirani cilj, previše učenika ne uspijeva ostvariti uspjeh, za razliku od njegovog pristupa, u kojem je moguće spriječiti neuspjehe učenika (Glasser, 1973). Ono što je posebno zanimljivo je njegovo isticanje da za ovu ključnu promjenu nisu potrebna značajna finansijska sredstva, može se ostvariti u postojećim školskim strukturama, te podrazumijeva promjenu obrazovne filozofije i omogućava da učenike naučimo kako da uspiju bez neuspjeha ili straha od neuspjeha (Glasser, 1973). Ključne ideje i koncepti Glasserovih kvalitetnih škola su da škola treba prepoznati individualne sposobnosti i nuditi podršku, odnos između učitelja i učenika mora biti topao i podržavajući, učenici moraju osjećati pripadnost školi, prihvaćeno i poštovano, učenike treba učiti odgovornosti, a ne disciplinirati ih, potrebno je eliminirati etiketiranje i negativnu selekciju, učionica treba biti zajednica, gdje učenici zajedno donose pravila i odluke, razvija se grupna diskusija i grupna kohezija, učenici se uče unutrašnjoj motivaciji, umjesto prijetnji i sankcija, ciljevi trebaju biti realistični i svaka škola može biti kvalitetna škola (Glasser, 1992).

Problem neuspjeha se javlja u školskom okruženju u kojem se djeca po prvi puta susreću s ocjenama, evaluacijama, kategorizacijama i nametnutim očekivanjima i zahtjevima norme i kurikulumu. Nadalje, djeca su svakodnevno izložena dirigiranom ponašanju, dinamici, ambijentu i okruženju koje među njima samima stvara kulturu neuspjeha, tako da prirodno koriste odbrambeni mehanizam koji ih ne može zaštititi niti zadovoljiti njihove potrebe (Keepes, 1973).

Ilustrirajući Glasserov (1992: 187) odgovor na pitanje šta je kvalitetna škola, to je škola za koju će učenici reći „Volim školu. Svaki dan se radujem dolasku u školu. Ovdje učim stvari za koje vjerujem da su dobre za mene.“ Istovremeno, to je škola za koju će svi nastavnici reći „Volim ovdje raditi. Niko me ne prisiljava, niti ja nekoga prisiljavam na nešto. Više ne razmišljam o pitanjima discipline.“ S ciljem kreiranja takvog ambijenta i stanja zadovoljstva i učenika i nastavnika, Glasser (1992: 187-190) pretpostavlja prisustvo sljedećih praksi: zaposlenici i učenici su prijatelji, neće se učiti niti testirati besmislene stvari, pored učenja računanja, govora i pisanja, naglasak je na sposobnosti rješavanja problema, historija, sve društvene i prirodne nauke, kao i strani jezici se uče na način kako učitelj i učenici smatraju najprikladnijim, svi učenici će ocjenjivati kvalitet svojih radova i biće podučavani kako da to rade, svi testovi će biti testovi uz korištenje udžbenika, student uvijek može poboljšati svaku svoju ocjenu, bolji učenici će biti osposobljeni da pomažu drugim učenicima – niti jedan učenik neće biti ostavljen bez pomoći i podrške, u školi nema školskog rada niti obavezne zadaće, svi učenici i nastavnici će biti podučavani Teoriji kontrole, a svi nastavnici će biti osposobljeni za primjenu Realitetne terapije. Navedeni opis bi trebao biti ideal svake škole, ali realnost nam govori da ovo često nije slučaj, iako su svi odgovori i smjernice za ostvarivanje ovakve, kvalitetne škole razrađeni i ponuđeni.

Komparacija

Iako obrađeni modeli odgoja i obrazovanja nisu predstavljeni u potpunosti, moguće je izvršiti komparaciju s ciljem utvrđivanja nivoa kreativnosti pristupa. Potrebno je naglasiti da svaki model ima određene prednosti i kritike, te kao takav može biti predmet osporavanja ili veličanja kao pravog, često i jedinog ispravnog. Nadalje, neki od obrađenih alternativnih modela nikako nisu primjenjivi na cjelokupnu populaciju, već im je glavna uloga da svojim postojanjem ispune svoju svrhu – da budu alternativa i dostupni određenoj skupini polaznika. Svakako da danas svjedočimo uplivu pojedinih elemenata svakog od obrađenih modela u tradicionalni, odnosno, postulati koji su bili inovativni i alternativni u vrijeme nastanka tog modela, danas su dio općeprihvaćenog tradicionalnog sistema. Možda je glavna zamjerka tradicionalnom pristupu to što se sporo prilagođava, dok s druge strane prakse koje su bile implementirane kao inovativne i alternativne više to nisu. U Tabeli 1 su predstavljeni pedagoški pristupi i njihove osobine a na osnovu kvalitativne analize korištene literature. Potrebno je naglasiti da ovo nije sveobuhvatna prezentacija razlika/sličnosti osobina svakog od analiziranih pristupa, već su odabrane samo one koje je sadržavala analizirana literatura. S ciljem komparacije, predstavljamo i tradicionalni pristup obrazovanju

koji stavlja fokus na znanje i disciplinu, uloga učitelja je da bude predavač i autoritet, kurikulum je nacionalni i fiksiran, uspjeh učenika se procjenjuje na osnovu testova i ocjena, okruženje je standardizirano, upotreba tehnologije je uobičajena, discipliniranje učenika je hijerarhijsko i uključuje kazne, dok je razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja ograničen.

Tabela 1: Komparacija alternativnih pristupa odgoju i obrazovanju

Pristup / Osobina	Montessori	Waldorf (Steiner)	Reggio Emilia	Summerhill	Homeschooling	Glasserov pristup
Fokus	Samostalnost, senzorna iskustva	Cjelovit razvoj	Saradnja, izražavanje	Sloboda i izbor	Individualni tempo	Odgovornost, zadovoljavanje potreba
Uloga učitelja	Vodič, posmatrač	Mentor, vodič	Partner u učenju	Minimalno prisutan	Roditelj / mentor	Savjetnik, facilitator (ne kontrolor)
Kurikulum	Prilagođen, fleksibilan	Tematski, razvojno usmjeren	Fleksibilan, projektno orijentiran	Slobodan, neformalan	Prilagodljiv interesima	Prilagođen učeniku; učenje kroz izbor
Procjena učenika	Promatranje napretka	Narativni izvještaji	Dokumentacija procesa	Bez ocjena	Po potrebi, fleksibilno	Fokus na samoevaluaciju i odnose, ne na testove
Okruženje	Pripremljeno, strukturirano	Umjetničko, ritmičko	Estetski, poticajno	Slobodno i zajedničko	Varira po porodici	Podržavajuće, sigurno, bez prijetnji
Upotreba tehnologije	Ograničena	Izbjegava se u ranim godinama	Minimalna u ranoj dobi	Po potrebi	Odluka roditelja	Ovisno o kontekstu i korisnosti
Discipliniranje	Samoregulacija	Vaspitno, uz ritam	Socijalni dijalog	Sloboda unutar zajednice	Porodična pravila	Fokus na izborima i logičkim posljedicama, ne kaznama
Razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja	Visoko podržan	Snažno prisutan	Ključan	Osnovni cilj	Zavisno od metode	Visoko vrednovan i neophodan za lični rast

Prednosti svih ovih alternativnih modela se ogledaju u činjenici da su usmjerene na učenika, zagovaraju individualizaciju, povećavaju nivo angažiranosti i aktivnog učenja, podržavaju kritički i samokritički pristup, te omogućavaju samoaktualizaciju. Ako na jednoj strani analiziramo tradicionalni obrazovni pristup, sa svim poznatim i nepoznatim faktorima,

uz sve nedostatke koje svjedočimo, kritičkom analizom alternativnih pristupa dolazimo do odgovora parcijalnog karaktera, na način da svi ovi obrađeni alternativni pristupi ne daju potpuno rješenje niti imaju mogućnost primjene u bosanskohercegovačkom društvu. Pa ipak, istovremeno, oni doprinose razvoju sistema obrazovanja kao alternativni, djelimični sistemi koji daju ideje, ukazuju na bolje i drugačije načine, te tako direktno ulaze u općeprihvaćeni sistem. Dilema koja ostaje je da li je, za ovo društvo, smislenije napraviti oštri prekid sa nezadovoljavajućom praksom i implementirati novi sistem, ili vršiti transformaciju postojećeg, na osnovu iskustava drugih i drugačijih sistema. Ilustraciju pristupa koji vrši prilagodbu na osnovu trenutnih i stvarnih potreba društva imamo u Irskoj, gdje je na osnovu državne inicijative uveden alternativni obrazovni program koji polaznicima pruža upravo ono što im je nedostajalo u tradicionalnoj školi, poput radionica ličnog razvoja, izlaganja iskustvima izvan nastavnog plana i programa, mentorstva, savjetovališta za mlade i radne prakse (Kovačić i Forkan, 2024).

Tabela 2: Sažetak ključnih osobina i potencijalnih nedostataka primjene konkretnog pristupa

Pristup	Ključne osobine	Mogući nedostaci
Tradicionalni sistem	Usmjeren na prijenos znanja, hijerarhijska struktura, ocjenjivanje testovima, centralizirani kurikulum.	Nedovoljno prostora za individualnost i kreativnost; stres zbog ocjena; pasivna uloga učenika.
Montessori	Individualizirani tempo, pripremljena okolina, samostalno učenje kroz materijale, učitelj kao vodič.	Može nedostajati strukturiranost za neku djecu; skupi materijali; zahtijeva posebno obučene učitelje.
Waldorf	Cjelovit razvoj kroz umjetnost, ritam, emocionalna sigurnost, dugoročni odnos s učiteljem, odgođena akademska formalizacija.	Ograničena upotreba tehnologije; kasnije uvođenje apstraktnih koncepata; mogući ezoterični elementi.
Reggio Emilia	Projektna nastava, izražavanje kroz „100 jezika djece“, jaka saradnja s roditeljima, dokumentiranje učenja.	Skup i zahtjevan za implementaciju; zavisi od konteksta zajednice; manje strukturiran kurikulum.
Summerhill	Radikalna sloboda i demokracija, djeca biraju žele li pohađati nastavu, fokus na emocionalni razvoj.	Neprikladan za svu djecu; može dovesti do akademskog zaostajanja; zahtijeva visoku ličnu odgovornost.

Homeschooling	Obrazovanje kod kuće, fleksibilnost, prilagođeno djetetovim interesima i tempu, jaka uloga roditelja.	Rizik izolacije; ovisi o kompetencijama roditelja; manje pristupa vršnjačkoj interakciji i resursima.
Glasserov pristup	Fokus na izborima, unutarnjoj motivaciji, zadovoljenju temeljnih potreba (ljubav, moć, sloboda, zabava), izbjegavanje kazne, jačanje odnosa.	Zahtijeva duboko razumijevanje teorije; teško ga je implementirati u standardiziranim školama; sporo daje rezultate.

U nedostatku pokretačke energije, materijalne mogućnosti i spremnosti postojećih struktura da ustupe prostor novom i drugačijem, alternativni pristupi ostaju samo kao sporadično dostupna ostrva u obrazovnom sistemu Bosne i Hercegovine, motivirajući i direktni pokazatelj mogućnosti drugačijeg i boljeg, kako za pojedince koji imaju priliku biti dio takvih zajednica, tako i za društvo u cjelini. Pa čak i samo informisanje o ovim pristupima i inovacijama koje sa sobom donose, ilustracija da se može i treba i drugačije može značajno doprinijeti razvoju obrazovne prakse. Istovremeno, svim akterima obrazovanja donosi ideje i hrabrost za korištenje alternativnih elemenata, kako u redovnoj nastavi, tako i u projektima i onim djelićima školskog kurikuluma koji ostavlja prostor kreativnosti i angažiranom djelovanju odgajatelja. Univerzalno primjenjiva je ideja iza svakog od ovih alternativnih sistema – potraga za boljim i efikasnijim načinom obrazovanja naše djece. I ovaj rad je samo jedan od napora na tom putu, te ukoliko izazove reakciju da bar jedan nastavnik pokuša sutra raditi drugačije, tj. bolje, ispunio je svoju misiju u našem društvu.

Literatura

- Averett, K. H. (2021). *The Homeschool Choice: Parents and the Privatization of Education*. New York: NYU Press. Preuzeto od <http://www.jstor.org/stable/j.ctv27ftvw7>
- Ayers, W. (2003). *On the Side of the Child: Summerhill Revisited*. New York: Teachers College Press. Preuzeto od <https://archive.org/details/onsideofchildOOwill>
- Bennett, J. (September 2004). Curriculum in early childhood education and care. *UNESCO policy brief on early childhood*, str. 2. Preuzeto od <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137401>
- Carnie, F. (2003). *Alternative Approaches to Education: A guide for parents and teachers*. London: RoutledgeFalmer.
- Cassebaum, A. (2003). Revisiting Summerhil. *The Phi Delta Kappan*, 84(8),

- 575-578. Preuzeto od <https://www.jstor.org/stable/20440428>
- Chinazzi, A., i Fensham-Smith, A. (2024). Uncovering home education in Italy: characteristics, motives, and pedagogic practices. *Educational Review*, 77(2), 596-617. doi:10.1080/00131911.2024.2392586
- Debs , M., de Brouwer, J., Murray, A. K., Lawrence, L., Tyne, M., i von der Wehl, C. (2022). Global Diffusion of Montessori Schools: A Report From the 2022 Global Montessori Census. *Journal of Montessori Research*, 8(2), 1-15. doi:10.17161/jomr.v8i2.18675
- Fontana Abad, M., Camilli Trujillo, C., i Pastor Gil, L. (2025). Second Chance Schools: An Exploratory Scoping Review. *Revista De Educación*, 1(409), 103-124. doi:10.4438/1988-592X-RE-2025-409-689
- Gardner, H. (1998). Foreword: Complementary Perspectives on Reggio Emilia. U C. Edwards, L. Gandini, i G. Forman (Ur.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections* (2 izd., str. 500). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Glasser, W. (1973). Highlights From Schools Without Failure. *Educational Horizons*, 52(1), 39-42. Preuzeto od <http://www.jstor.org/stable/42924062>
- Glasser, W. (1977). Schools Without Failure--1977. Glasser's Approach to Discipline--Realistic and Working. *Annual Meeting of the American Association of School Administrators* (str. 17). Las Vegas: American Association of School Administrators. Preuzeto od <https://eric.ed.gov/?q=Glasser%27s+Approach+to+Discipline--Realistic+and+Working&id=ED137958>
- Glasser, W. (1992). *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (2. izd.). New York: HarperPerennial.
- Gray, P. (2017). Self-directed education—Unschooling and democratic schooling. U *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Keepes, B. D. (1973). A School Without Failure: A Description of the Glasser Approach in the Palo Alto Unified School District. *American Educational Research Association Annual Meeting* (str. 32). New Orleans: American Educational Research Association. Preuzeto od <https://eric.ed.gov/?q=keepes+bruce+d&id=ED081062>
- Kovačić, T., i Forkan, C. (2024). "They Give Us That Equal Kind of Level Playing Field to Do Whatever Someone in a Regular School Does." An Exploration of Second-level Students' Experiences with an Alternative Education Programme in Supporting Their Education and Well-being in a DEIS Scho. *Child Care in Practice*, 31(3), 438-

455. doi:10.1080/13575279.2024.2406525

- Krulj, J. R., i Vidosavljević, S. T. (2020). Tradicionalni sistemi nastave u didaktičkoj teoriji. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*(14), 241-251.
- Kunzman, R., i Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Mason, C. M. (2009). *Home education*. Radford: Wilder Publications.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Nagata, Y. (2006). *Alternative Education: Global Perspectives Relevant to the Asia-Pacific Region*. Dordrecht: Springer.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company.
- O'Rourke, D. (2017). Alpha Alternative School: Making a Free School Work, in a Public System. U N. Bascia, E. Sokolov Fine, i M. Levin (Ur.), *Alternative Schooling and Student Engagement* (str. 11-24). Cham: Palgrave Macmillan.
- Pound, L. (2014). *How Children Learn: Educational Theories and Approaches - from Comenius the Father of Modern Education to Giants Such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. London: Practical Pre-School Books.
- Quarfood, C. (2023). Maria Montessori: Life and Historical Context. U A. K. Murray, E.-M. Twbano Ahlquist, M. K. McKenna, i M. Debs (Ur.), *The Bloomsbury Handbook of Montessori Education* (str. 592). London: Bloomsbury Academic.
- Rathunde, K. (2009). Montessori and Embodied Education. U P. A. Woods, i G. J. Woods (Ur.), *Alternative Education for the 21st Century: Philosophies, Approaches, Visions* (str. 189-208). New York: Palgrave Macmillan.
- Ray, B. (27. January 2025). *Homeschooling: The Research - Fast facts on homeschooling*. Preuzeto od National Homeschool Education Research Institute: <https://nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>
- Restiglian, E., i Busato, S. (2025). Assessment in homeschooling: Emerging topics. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(1), 155-169. doi:10.6092/issn.1970-2221/21264
- Stronach, I., i Piper, H. (2009). The Touching Example of Summerhill School. U P. A. Woods, i G. J. Woods (Ur.), *Alternative Education for the 21st Century: Philosophies, Approaches, Visions* (str. 49-64). New York: Palgrave Macmillan.

Abstract

Traditional educational systems are often structured to emphasize the reproduction of knowledge, rigidly defined curricula, and standardized teaching methods. While such an approach may provide basic education to a wide number of students, there is growing dissatisfaction with this model, and increasing evidence shows that it fails to sufficiently foster creativity, critical thinking, and the individual potential of students.

This paper explores several alternative models of education. It analyzes how these approaches shape the educational experience, emphasizing the role of free exploration, hands-on learning, the arts, and play in a child's development. The aim of the research is to provide insight into how creative and alternative approaches can contribute to higher-quality education and empower students to become active participants in their own learning and in community life. Through a horizontal comparison of the traditional approach and six different alternative models, the paper presents and contrasts eight contemporary pedagogical elements. For the analytical framework of comparison and thematic analysis, the study relies on available literature and the author's own experience (within the context of the traditional approach in Bosnia and Herzegovina).

The implementation of alternative educational models can serve as an inspiration for improving formal education by providing insights into strategies that reduce passive learning and increase student engagement. The paper also examines the challenges and opportunities for applying these models, or their elements, within formal education systems, considering the pedagogical, social, and institutional structures of functioning in Bosnia and Herzegovina.

Although institutional barriers exist, it is possible to adopt elements of these approaches in public schools through curricular innovations, interdisciplinary learning, and stronger connections with the surroundings. It is expected that the findings will contribute to the discussion on educational reform and inspire further research into innovative teaching methods.

Keywords: *creative learning, alternative education, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia*