

Iskustva učitelja odgojno-obrazovnih ustanova koje provode tradicionalne i alternativne odgojno-obrazovne programe

Ražov, Laura

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:615378>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-14**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Laura Ražov

ISKUSTVA UČITELJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA
KOJE PROVODE TRADICIONALNE I ALTERNATIVNE
ODGOJNO-OBRAZOVNE PROGRAME

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Laura Ražov

ISKUSTVA UČITELJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA
KOJE PROVODE TRADICIONALNE I ALTERNATIVNE
ODGOJNO-OBRAZOVNE PROGRAME

Diplomski rad

Mentor rada:

doc. dr. sc. Monika Pažur

Zagreb, rujan, 2023.

SAŽETAK

Prema Mijatoviću (1999) škola je mjesto, institucija, ustanova i središte učenja, a čine ju određeni elementi pomoću kojih se ostvaruje odgojno-obrazovni proces. To su: učenici, učitelji/nastavnici, ravnatelj, nastavni plan i program, kurikulum, evaluacija i ocjenjivanje, učionice i školski prostori, školski materijali, roditelji i zajednica te administrativno osoblje. Danas u Republici Hrvatskoj razlikujemo formalni (tradicionalni) i alternativni tip škole. Tradicionalni tip je oblik škole u kojoj se provodi formalno obrazovanje. Ono se stječe u okviru formalnog školskog sustava koji se temelji na Nacionalnom okvirnom kurikulumu te se njime postiže određeni stupanj školovanosti i kvalifikacija (Mijatović, 1999). Nezadovoljstvo određenim karakteristikama formalnog obrazovanja kao što je razredno-predmetno-satni sustav, rezultiralo je razvojem privatnog i alternativnog obrazovanja. Ovaj diplomski rad razmatra alternativne koncepte predviđene svima koji žele i imaju priliku iskusiti različit pristup učenju od onoga što nudi tradicionalni sustav. Takve alternativne škole u prvi plan stavljaju učenike kao aktivne sudionike odgojno-obrazovnog procesa, razvijaju partnerski pristup prema učenicima i uvažavaju njihove individualne percepcije (Kovačić, 2017; prema Milutinović i Zuković, 2012). Alternativne škole uglavnom u svome radu prate ideje pedagoga kao što su Freinet, Petersen, Maria Montessori, Steiner i dr., te se temelje na raznim internacionalnim kurikulumima. Kao svoje glavne karakteristike navode: individualni rad učenika, demokratizaciju, učenje istraživanjem, učenje iskustvom, praktično učenje i rad na projektima, slobodnu igru i kreativnost, interdisciplinarno učenje te pridavanje važnosti emocionalnom razvoju (Matijević, 1996). Svrha ovog istraživanja je ispitati iskustva učitelja nižih razreda osnovnog osmogodišnjeg obrazovanja u školama koji provode tradicionalni oblik nastave te u alternativnim školama. Nastoji se uočiti razlike u iskustvu učitelja, razlike između korištenih metoda i oblika rada u alternativnim i formalnim školama te usporediti u kojoj mjeri one zadržavaju svoje glavne karakteristike. Rezultati pokazuju da su glavne vrijednosti alternativnih škola zastupljene i u formalnim školama, no u manjoj mjeri.

Ključne riječi: škola, alternativne škole, tradicionalne škole, vrijednosti škole

ABSTRACT

According to Mijatović (1999), a school is a place, institution, establishment, and centre of learning, consisting of specific elements that facilitate the educational process. These elements include students, teachers, principals, curriculum, evaluation and assessment, classrooms and school spaces, school materials, parents, the community, and administrative staff. In today's Republic of Croatia, we differentiate between formal (traditional) and alternative types of schools. The traditional type is a form of school where formal education is provided. It is obtained within the framework of the formal school system based on the National Curriculum Framework, leading to a specific level of education and qualifications (Mijatović, 1999). Dissatisfaction with certain characteristics of formal education, such as the grade-subject-hour system, has resulted in the development of private and alternative education. This graduate thesis explores alternative concepts designed for those who want and have the opportunity to experience a different approach to learning than what the traditional system offers. Such alternative schools place students at the forefront as active participants in the educational process, develop a collaborative approach to students, and respect their individual perceptions (Kovačić, 2017; according to Milutinović and Zuković, 2012). Alternative schools generally follow the ideas of educators such as Freinet, Petersen, Maria Montessori, and Steiner, and others, and therefore are based on various international curricula. Their main characteristics include individual student work, democratization, learning through exploration and experience, practical learning and project work, free play and creativity, interdisciplinary learning, and an emphasis on emotional development (Matijević, 1996). The purpose of this research is to examine the experiences of lower primary school teachers in schools that follow a traditional teaching approach and those in alternative schools. The aim is to identify differences in teachers' experiences, differences in the methods and approaches used in alternative and formal schools, and to compare the extent to which they retain their main characteristics. The results show that the main values of alternative schools are present in formal schools as well, but to a lesser extent.

Keywords: school, alternative schools, traditional schools, school values

SADRŽAJ

UVOD	1
1. POVIJESNO UTEMELJENJE ODGOJA I OBRAZOVANJA I PRVE ŠKOLE	2
1.1. Definicije odgoja i obrazovanja	2
1.2. Odgoj i obrazovanje kroz povijest	2
1.3. Prve škole	6
1.4. Prve škole u Hrvatskoj	7
2. SVRHA I CILJEVI ODGOJA I OBRAZOVANJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA	9
2.1. Kritičari pedagogije i trenutni problemi odgoja i obrazovanja.....	11
3. KLJUČNI ELEMENTI KOJI ŠKOLU ČINE ŠKOLOM	13
4. TRADICIONALNI I ALTERNATIVNI TIP ŠKOLE.....	20
4.1. Tradicionalni tip škole.....	20
4.2. Alternativni tip škole	21
4.3. Alternativne škole u Hrvatskoj i drugim europskim zemljama.....	24
5. PRIMJERI ALTERNATIVNIH ŠKOLA	25
5.1. Montessori pedagogija	25
5.1.1. Montessori škole	25
5.1.2. Osnovna Montessori škola barunice Dédéé Vranyczany	26
5.2. Waldorfska pedagogija	27
5.2.1. Waldorfske škole	28
5.2.2. Waldorfska škola u Zagrebu	29
5.3. Međunarodne škole	30
5.3.1. Američka međunarodna škola Zagreb.....	31
5.3.2. Francuska međunarodna škola Zagreb.....	32
5.3.3. Britanska međunarodna škola Zagreb.....	33
5.3.4. Njemačka međunarodna škola u Zagrebu.....	34
5.3.5. Međunarodna škola Matije Gupca	34
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA	35
6.1. Problem istraživanja:	35

6.2.	Svrha i ciljevi istraživanja, opća i specifična istraživačka pitanja, operacionalne definicije	38
6.3.	Opis pristupa istraživanja i metoda prikupljanja podataka, terenskog postupanja, opis populacije i planiranog uzorka	39
6.4.	Instrumenti	39
6.5.	Pitanja istraživačke etike i refleksivnosti istraživača	41
7.	REZULTATI	42
7.1.	Individualnost	43
7.2.	Praktično i istraživačko učenje	44
7.3.	Kreativnost	47
7.4.	Interdisciplinarnost	48
7.5.	Sloboda izražavanja	50
7.6.	Socijalni i emocionalni razvoj	52
7.7.	Vrednovanje	54
7.8.	Donošenje pravila i organizacija aktivnosti	56
7.9.	Disciplina i aktivnost	57
7.10.	Uključenost roditelja	59
7.11.	Formalne škole	61
8.	RASPRAVA I ZAKLJUČCI	64
	LITERATURA	72

UVOD

Osnovna škola kao temelj sustava odgoja i obrazovanja je odgojno-obrazovna, socijalna i kulturna ustanova koju obvezno polaze sva djeca od šest i pol ili sedam godina do petnaest godina života. Ona je osnova za svako dalje školovanje, za izvanškolsko i samostalno obrazovanje te za permanentno usavršavanje i doživotno obrazovanje (Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, 2002).

Tradicionalni sustav čiji će razvoj biti opisan u nastavku, a koji je u Republici Hrvatskoj dostupan svima, često je kritiziran kao sustav koji je orijentiran programu umjesto učeniku te se smatra da ne omogućava razvoj učenika usmjerenog budućnosti, sposobnog za rješavanje problema i korištenje tehnologije te učenika koji zna kako učiti (Gusić i Tot, 2018). Nezadovoljstvo takvim razredno-predmetno-satnim sustavom rezultiralo je razvojem alternativnog obrazovanja koje nudi drugačiji pristup učenju i poučavanju nastojeći prevladati nedostatke formalnog odgojno-obrazovnog sustava.

Primjeri međunarodno priznatih alternativnih koncepata su sustavi temeljeni na Waldorfskoj i Montessori pedagogiji, a kao njihove glavne karakteristike Gusić i Tot (2018; prema Sliwka, 2008) ističu: povećanu razinu slobode u procesu učenja, temeljenu na razvoju intrinzične motivacije kod učenika; metodike poučavanja koje se temelje na učenikovu iskustvu i refleksiji dok je fokus na samostalnom i individualiziranom učenju kombiniranom s formativnim vrednovanjem; pristup učenju i poučavanju koji omogućuje konceptualno razumijevanje; kreativno razmišljanje i generaciju novih ideja, teorija i znanja.

Ovim se radom nastoji istražiti na koje načine nastavu organiziraju odgojno-obrazovne ustanove koje provode tradicionalni program, a kako one koje primjenjuju alternativne odgojno-obrazovne programe. Budući da se radi o različitim odgojno-obrazovnim programima koji se služe različitim metodama u provođenju nastave, postavlja se pitanje koliko se međusobno te metode razlikuju te na koji se način i u kojoj mjeri alternativne i formalne škole uspijevaju očuvati svoje glavne vrijednosti.

U nastavku ovoga rada bit će opisani postupci, metode i oblici rada koji se primjenjuju u nastavi nižih razreda osnovnog obrazovanja u tradicionalnom, formalnom odgojno-obrazovnom sustavu te alternativnim sustavima. Također, bit će opimljeni i zadatci te aktivnosti koje se provode na nastavnom satu.

1. POVIJESNO UTEMELJENJE ODGOJA I OBRAZOVANJA I PRVE ŠKOLE

1.1. Definicije odgoja i obrazovanja

Mijatović (1999) odgoj definira kao proces organiziranog razvijanja voljnih osobina ličnosti čija je afektivna sastavnica jača od kognitivne pa se odgoj može odrediti kao afektivno učenje. Također, to je proces izgrađivanja čovjeka, odnosno formiranja osobnosti, a uključuje cjelokupno svjesno i nesvjesno djelovanje u svrhu izgradnje pozitivnih osobina osobnosti i karaktera. „U tom, najšire shvaćenom pojmu odgoja sadržani su i mnogobrojni utjecaji obrazovanja, okoline, medija i brojnih drugih pozitivnih i negativnih činjenica” (Mijatović, 1999, str. 650). Bernfeld (1967) pak odgoj definira kao „ukupnost reakcija društva na činjenicu razvoja” (Giesecke, 1993, str. 57) pri čemu činjenica razvoja podrazumijeva da je čovjeku svejedno u kojoj kulturi raste jer nije odmah formirani član društva, već to tek postaje dugim procesom učenja.

Obrazovanje prema Mijatoviću (1999) ima višestruko značenje, kao institucija, proces ili sadržaj, a temeljno značenje mu je da je to organizirano razvijanje kognitivnih sposobnosti i učenje za razvoj kognitivnih sposobnosti te stjecanje znanja, umijeća i navika. Za razliku od odgoja koji je neizbježan i koji se povezuje s nezrelom djecom i mladeži, pojam obrazovanja upućuje na nešto elitno pa se tako smatra da „Tko drži do sebe, radije se bavi pojmom obrazovanja nego pojmom odgoja” (Giesecke, 1993, str. 66).

1.2. Odgoj i obrazovanje kroz povijest

Odgoj i obrazovanje omogućuju oblikovanje pojedinca još od najranijih vremena sve do danas. Teško je precizno odrediti vrijeme kada se pojavila potreba za prenošenjem vrijednosti, no prapovijesni ostaci nam svjedoče da je neki oblik odgoja i obrazovanja postojao još u vrijeme nastajanja prvih društvenih zajednica.

Razvoj odgoja i obrazovanja jasnije se može pratiti u starom vijeku, i to u antičkoj filozofiji kada je čovjek određen kao *zoon politikon* (Brković i Kardum, 2021; prema Aristotel, 1988), biće zajednice u kojoj moraju biti usklađene vrijednosti i norme. Kolijevkom razvoja odgojno-obrazovnih vrijednosti smatra se antička Grčka koja je kolijevka civilizacije i u svakom drugom pogledu (Krasić, 2012). Temeljne ideje o odgoju i obrazovanju, mogu se naći u djelima antičkih filozofa, kao što su Sokrat, Platon, Aristotel, Ciceron, Kvintilijan i dr. (Brković i Kardum, 2021). Njihovo bavljenje pitanjima odgoja i obrazovanja ostavilo je značajne posljedice na tijek razvoja obrazovnih ideja i prakse (Mijatović, 1999). U to vrijeme nastaju četiri temeljne (univerzalne)

vrijednosti odgoja i obrazovanja, a to su: mudrost, hrabrost, umjerenost i pravednost. Osim njih, ističu se još neke poželjne vrijednosti za izgradnju pojedinca i društva: požrtvornost, pokoravanje bogovima, roditeljima i starijima, skromnost i ljubav prema domovini. Navedene antičke vrijednosti u kasnijim razdobljima ne nestaju, već se proširuju i nadograđuju ovisno o društveno-povijesnim zbivanjima i događanjima (Brković i Kardum, 2021).

Razvoj odgoja i obrazovanja u srednjem je vijeku pod utjecajem društvenih promjena toga vremena. Tada je vlast nad odgojem i obrazovanjem imala katolička crkva pa je obrazovanje imalo isključivo religiozni karakter. Najprije se osnivaju samostanske škole namijenjene obrazovanju budućeg svećenstva. Kasnije se osnivaju interni odjeli za djecu koja se školuju za svećenički poziv, ali i eksterni odjeli koje su pohađala preostala djeca (Bognar i Svalina, 2013). Srednjovjekovni odgoj i obrazovanje može se podijeliti na razdoblje velikog utjecaja Crkve i postojanja crkvenih škola od 5. do 12. stoljeća (Brković i Kardum, 2021; prema Krasić, 2012), i na razdoblje od 12. do 14. stoljeća, kada je bio prisutan i takozvani "viteški odgoj". Taj je vojničko-tjelesni odgoj počinjao u sedmoj godini, a temeljio se na sedam viteških umijeća: jahanje, plivanje, rukovanje kopljem, borbu mačem, lov i borbu sabljom te sastavljanje i pjevanje stihova (Hercigonja, 2021).

Krajem 13. stoljeća dolazi do društvenih promjena koje zahtijevaju novi koncept odgoja i obrazovanja. Formiraju se nove vrijednosti u duhu građanskog odgoja koji se jasnije definiraju u humanizmu i renesansi (Grubiša, 2010). U pedagogiji renesanse velika se važnost pridaje intelektualnom razvoju te se ističe potreba razvoja dječje aktivnosti i radoznalosti u otkrivanju novoga (Brković i Kardum, 2021; prema Arthur, 2020). Humanisti u srednjem vijeku vodili su se izrekom rimskog pjesnika koja glasi: „*Mens sana in corpore sano*. (Zdrav duh u zdravom tijelu)“. Smatrali su da čovjek treba od života uzeti sve što mu život pruža i težili su kultu zdravog, aktivnog i optimističnog čovjeka. „Glavni cilj je bio formirati čovjeka za zemaljski život, obrazovati ga i razvijati u njemu bogat čuvstveni život“ (Hercigonja, 2021, str. 5). U humanizmu se francuski pisac i filozof Montaigne zalaže za cjelovit odgoj kojim se nastoji postići sklad razvoja uma, tijela i moralnosti toga vremena. Ideal je bio svestran čovjek (*homo universalis*) „koji razvija svekolike umne sposobnosti, slobodan duh koji teži preispitivanju uvriježenih uvjerenja, kao i stjecanju novih znanja.“ (Brković i Kardum, 2021, str. 116).

Prema Mijatoviću (1999) većina povjesničara se slaže da Komenskom pripada „prvi pokušaj uspostavljanja teorijskog organizacijskog i didaktičkog modela koji je nedjelotvorni i stihijski

sustav odgoja i obrazovanja sedamnaestog stoljeća pokušao teorijski osmisлити i praktično urediti, ali nije uspio dovesti u međusobnu vezu brojne probleme i pitanja koji su se već u ono vrijeme razvili u konzistentan i cjelovit sustav općih i posebnih pitanja i odgoja i obrazovanja“ (Mijatović, 1999, str. 46). Svoje glavno djelo „Velika didaktika“ napisao je 1632. godine. U njemu sistemski izražava svoje pedagoške ideje, razrađuje odgojno-obrazovna pitanja, te objašnjava didaktičke principe i novu organizaciju stupnjeva školovanja (Hercigonja, 2021).

Krajem 17. stoljeća, razvojem prosvjetiteljstva kao ideološkog i obrazovnog pokreta, otvara se novi pogled na odgojno-obrazovne vrijednosti. Srednjevjekovno se obrazovanje odbacuje i zamjenjuje ga tzv. program realnoga obrazovanja u kojem je naglašena važnost intelektualnoga i moralnoga razvoja te važnost utjecaja društvene sredine na razvoj svakoga pojedinca (Brković i Kardum, 2021; prema Vergnioux, 2017). Hercigonja (2021) opisuje promjene u području društvenih odnosa, kulture, tehnike pa i školstva i pedagogije u 17. i 18. stoljeću. Najizraženije su promjene bile u Njemačkoj, Austriji, Engleskoj, Francuskoj i Rusiji jer su te zemlje prednjačile u školstvu i pedagogiji. Odgoj je bio obilježen Lockeovim pedagoškim učenjem o spoznajnoj teoriji, u čijem je fokusu iskustvo. Smatrao je da je duša djeteta kada se rodi kao nepisana ploča (*tabula rasa*), te je zato veliku ulogu pridavao odgoju. Važnu ulogu ima i Rousseau koji se smatra predstavnikom prirodnog odgoja. Tvrdio je da je čovjeku po prirodi da bude dobar pa, prema tome, odgoj treba biti u skladu s prirodom. On je u središte odgojnog procesa postavio dijete, njegove psihičke i razvojne osobine i smatrao da djeca moraju biti aktivna. Za razliku od njega, njemački pedagog Immanuel Kant smatra da je „čovjek samo ono što od njega učini odgoj“ (Hercigonja, 2021, str. 8).

U 18. stoljeću nepismenost u Europi iznosila je i do 75%, a svega 3 do 5% generacije bilo je uključeno u redovno obrazovanje. Na postotak je znatno utjecalo to što se do pred kraj 18. stoljeća nastava u srednjim školama i na visokim učilištima održavala na latinskom jeziku (Mijatović, 1999).

U 19. se stoljeću nastavlja razvoj odgojno-obrazovnih vrijednosti iz 18. stoljeća te dolazi do snažnog utjecaja njemačkih filozofa – Kanta, Fichtea, Schellinga i Hegela, takozvanih tvoraca klasičnog njemačkog idealizma. Važno mjesto među pedagojskim klasicima zauzima i Pestalozzi koji „odgoj shvaća kao nadogradnju prirodnih pozitivnih snaga u djetetu, a svrha mu je svestrano,

postupno i harmonično razvijanje tjelesnih, intelektualnih, moralnih i radnih sposobnosti («uma, srca i ruku»)» (Brković i Kardum, 2021, str. 117).

Razvojem liberalizma koji je postao nova ideologija u kojoj su najvažnije vrijednosti sloboda i jednakost, javljaju se nove ideje prema kojima treba odgajati čovjeka: ideja unutrašnje slobode, ideja savršenstva, ideja dobrote, ideja prava i ideja pravde. U tom je razdoblju djelovao i Johann Friedrich Herbart koji je prvi pedagogijsku znanost uveo u sustav i pridonio da ona postane teorijska znanost. Također, uveo je pedagogiju na sveučilište te ona postaje samostalna disciplina. Zbog toga se smatra utemeljiteljem znanstvene pedagogije u 19. stoljeću (Hercigonja, 2021). Iz perspektive znanosti o odgoju i obrazovanju, pedagogija „odgojno–obrazovne vrijednosti proučava u smislu razvoja sposobnosti koje pojedincu omogućavaju upoznavanje ljudskih, materijalnih i duhovnih vrijednosti prema kojima će moći formirati vlastite vrijednosti kojima se povodi” (Brković i Kardum, 2021, str. 118; prema Mijatović, 2000).

Riječ *obrazovanje* prvi se put pojavljuje na njemačkom jezičnom području u 18. stoljeću, u vrijeme njemačkog idealizma (Giesecke, 1993). Termin „obrazovan“ označavao je ideal osobnosti potpuno suprotan od tada vladajućeg utilitarističkog odgojnog ideala koji je tražio isključivo korisnog radnika i slugu države. Neohumanisti, među kojima se ističe Wilhelm von Humboldt, zahtijevali su da prije strukovnog obrazovanja svi prođu „opće ljudsko obrazovanje“ (Giesecke, 1993, str. 67).

Naš moderni obrazovni sustav razvio se tek u 19. i 20. stoljeću kada su odgoj, obrazovanje i izobrazba doživjeli ekspanziju te je nepismenost smanjena ili čak (u razvijenim zemljama) i potpuno nestala. U početku se građanstvo zanimalo samo za više stupnjeve obrazovanja, kao što su gimnazija i sveučilište, a niži se stupanj obrazovanja (osnovna škola) dugo zapostavljao. Razlog tomu je što se socijalni status u odnosu na plemstvo temeljio na obrazovanju. Osim za vodeće političke i vojne položaje, koji su ostali u rukama plemstva do otprilike Prvog svjetskog rata, vodeći položaj u državi nisu se više dijelili na temelju krvnih povlastica, već na temelju akademskih postignuća (Giesecke, 1993).

Tek od 1920. godine, Zakonom o osnovnoj školi, onaj tko je htio pohađati gimnaziju morao je završiti i četverogodišnju osnovnu školu. Prije toga, djeca su se za gimnaziju pripremala pomoću privatnih učitelja ili „predškolskom naobrazbom“ (Giesecke, 1993, str. 74).

Radnički pokret i liberalne strukovne organizacije osnovnih škola borili su se protiv „klasne naobrazbe” i „obrazovne povlastice” te su zagovarali jedinstvenu školu – školu za svu djecu jednog naroda, u kojoj bi trebali biti različiti krajnji individualni rezultati ovisno o stupnju obdarenosti. Umjesto takve jedinstvene škole, nastala je takozvana trodijelna škola – osnovna škola, realka i gimnazija. To su samostalni oblici škole čije je završavanje ovisilo o pravima na pristup daljnjim strukovnim izobrazbama. Reformom sedamdesetih godina uvode se opće škole. Iako je obrazovni put i dalje ovisio o financijskim mogućnostima roditelja djeteta, barem nije bio ovisan o socijalnom podrijetlu. Tijekom takvih oblika škola javljaju se problemi kao što su problem integracije radništva, integracije vjera te zapostavljanje djevojaka u usporedbi s dječacima (Giesecke, 1993, str. 75-76).

1.3. Prve škole

Nastanak škole i njen povijesni početak te razvoj ne mogu se točno odrediti jer korijene škola prepoznajemo od davnih dana u različitim oblicima društvenog života koji podsjećaju na nastavu i školu. „Složenost odgovora na pitanje početka škole naročito se povezuje s različitošću i osobitošću kulturnih krugova, tako da niti etnolozi ne mogu o tome izreći posljednju riječ“ (Jurić, 1999, str. 248). Osnovne značajke korijena prvih škola bile su učenje za život, materijali iz svakodnevnice, odsutnost tehnike i tehnologije učenja i poučavanja i prirodno učenje. Prema Krameru (1966) prve škole i profesionalni učitelji postojali su već i 500 godina prije Krista, a to nam dokazuju glinene pločice sa zapisom o radu škole pronađene u Sumeru i Akadiji. Do naglijeg razvoja otprije postojećih obrisa škola, dolazi pojavom pisma i simbola, a to je nadalje povezano s religijskim sustavima (Jurić, 1999).

U prvoj polovici 17. stoljeća Jan Amos Komensky daje prvu razrađenu ideju osnovne škole zajedno s njenom didaktičkom organizacijom. Citirajući Fenda (1981) i Tillmanna (1987), Mijatović (1999) škole definira kao institucije društveno kontrolirane i zasnovane socijalizacije koje moraju ispunjavati socijalne zadaće cjelokupnog sustava.

„Škola kao oblik visoke kulture koja se u školi reflektira iz njezinog društvenog okruženja, pojavljuje se relativno kasno, sa značajkama koje se mogu usporediti s pojmom današnje škole” (Jurić, 1999, str. 248). Istovremeno se institucionalizira odnos između države i škole, utemeljuje se odnos škole i obitelji te se oblikuje ukupni školski sustav pomoću službenih planova i programa. Zadaće škole postaju društveno definirane te se traga za odgovarajućim metodama i postupcima, a

pojavljuje se i pedagoška literatura s idejama o uspješnom odgajanju i obrazovanju u školi. Time škola postaje potrebna za uklapanja u društvo i stjecanje poziva kojemu prethodi, mijenja mu smjer ili ga podiže na zahtjevniju razinu (Jurić, 1999).

1.4. Prve škole u Hrvatskoj

O postojanju škola u Hrvatskoj može se govoriti već u osmom stoljeću tijekom vladavine Karla Velikog. Tada se, uz pjevačke škole, spominju i župne škole, elementarne škole koje su osnivane uz pojedine župe (Dumbović, 1999). Upravo utemeljenjem prvih župa započinje i razvoj osnovnih škola u Hrvatskoj. Osnivala ih je Katolička crkva, ponajprije radi školovanja svećeničkog podmlatka. Karlo Veliki (768.-814.) zahtijevao je od svećenika da drže župne škole u selima i gradovima, a od roditelja da svoju djecu šalju u školu.

Prva škola u Hrvatskoj vjerojatno je bila benediktinska latinska škola, osnovana u Rižinicama pokraj Solina 852. godine. Godine 1333. otvorila se i škola u Dubrovniku, 1362. godine u Gradecu (Zagrebu), 1480. godine u Varaždinskim Toplicama (prva poznata škola u negradskom naselju na narodnom jeziku), a Samobor ima školu od 1535. godine.

Razvojem društva rasla je i potreba za više pismenih i obrazovanih ljudi te se u 15. stoljeću javlja sve više javnih i privatnih škola. U 18. stoljeću javlja se ideja o širenju i obvezatnosti pučke škole. Takvim se idejama protivi plemstvo koje ne želi izgubiti utjecaj na neprosvijećene mase, te seljaštvo kojemu školovanje predstavlja beskoristan teret. Austrijski vladari zbog društveno-gospodarskih potreba provode reforme koje su se odražavale i u našim krajevima jer je Hrvatska u sastavu austrijskih zemalja pratila europska kretanja i na području školstva. Prema austrijskom Općem školskom zakonu 1774. godine, osnovno je školstvo podijeljeno na trivijalne (dvorazredne) škole, glavne (trorazredne) i normalne (četverorazredne) škole (*Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*, 2002).

Tijekom hrvatskog narodnog preporoda jača zanimanje za narodnu prosvjetu i školovanje. 31. kolovoza 1874. godine, u vrijeme banovanja Ivana Mažuranića, izlazi prvi školski zakon – *Zakon ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji*. Tim se zakonom propisuje osnovnoškolska obveza, no zbog teškog materijalnog položaja društva, pohađanje škole bilo je slabo i sporo se povećavalo (Dumbović, 1999).

U to se vrijeme ističe Stjepan Basariček koji se smatra utemeljiteljem pedagoškog sustava u Hrvatskoj. Prema Dumboviću (1999), on je najkompetentniji hrvatski pedagog s čijim su imenom

povezani najveći uspjesi hrvatske pedagogije, školstva i učiteljstva. „Bio je protiv šablone i recepta, a zalagao se za učiteljevu slobodu kako u izboru priručnika, tako i nastavnih metoda. Učitelj je u službi naroda te je dužan krijeviti nacionalnu svijest i voditi računa o narodnim osobitostima” (Dumbović, 1999, str. 86).

U vrijeme Kraljevine Jugoslavije pokušava se izgraditi zajednička osnovna škola za čitavo područje novoformirane države. 1926. godine donesen je prvi nastavni plan, a 1929. Zakon o narodnim školama. „Između 1918. i 1941. godine na području Hrvatske djeluju: četverogodišnje osnovne škole, četverogodišnje škole s raznim oblicima produženog školovanja (opetovnice, produžene osnovne škole), šestogodišnje osnovne škole i osmogodišnje osnovne škole” (*Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*, 2002, str. 33). Ideja o obaveznom osmogodišnjem školovanju još nije ostvarena. Tek nakon Drugog svjetskoga rata, između 1952. i 1958. godine organizira se osnovno osmogodišnje obvezno školstvo koje je u osnovi školskog sustava i do danas.

Danas je u Republici Hrvatskoj osnovno obrazovanje obavezno te se ostvaruje u osmogodišnjoj školi. Osnovno obrazovanje temeljeno je na nastavnim planovima i programima koje donosi mjerodavno ministarstvo. Svrha mu je omogućiti svim učenicima stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti, umijeća, stavova i navika potrebnih za daljnji život, školovanje i rad. Odnosno, osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića koje ima svoje osobne potrebe, interese i sposobnosti.

U današnje vrijeme, 98% učenika koji pohađaju osnovnoškolsko obrazovanje ostvaruju uspjeh, a oko 94% nastavlja školovanje u nekoj od srednjih škola. „Odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj danas se ostvaruje u 1.894 ustanova (bez područnih škola i ustanova za obrazovanje odraslih), a u njemu sudjeluje 850.722 polaznika (djece, učenika, studenata) i 62.499 učitelja (odgojitelja, profesora)” (*Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*, 2002, str.6).

2. SVRHA I CILJEVI ODGOJA I OBRAZOVANJA U ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

„Već u predškolskome dobu počinje proces u kojemu se ukida odgojni monopol roditelja. To se osobito otkriva u tomu što roditelji svoje vlastite predodžbe i stavove moraju mnogo više opravdavati i objašnjavati pred djetetom, koje izvana donosi svoja vlastita iskustva” (Giesecke, 1993, str. 100). Polaskom u školu se nastavlja ono što je započeto u vrtiću. Dijete stupa u javni život i prvi put doživljava razliku između rada i slobodnog vremena.

Prije nekoliko desetljeća škola je reproducirala socijalne slojeve. Viši slojevi bi slali svoju djecu u gimnaziju, a zatim i na sveučilište, srednji slojevi u srednju školu, dok su djeca iz nižih slojeva pohađala samo osnovnu školu i radila manje cijenjene poslove. „Tijekom osjetnijeg demokratiziranja društva, a time i škole, ona dolazi u obrnutu funkciju: više ne reproducira socijalne klase, nego ih sama proizvodi u velikoj mjeri” (Giesecke, 1993, str. 101). Društveni status ovisi o stupnju školovanja koji pruža nove mogućnosti i socijalne šanse.

Danas škola ima tri funkcije: kvalifikaciju, selekciju i integraciju (Giesecke, 1993). Škola se može promatrati iz dvije suprotne perspektive: iz perspektive njezine društvene funkcije i iz perspektive njezina značenja za procese učenja djece u razvoju. Gledajući iz perspektive društvene funkcije, škola treba osposobiti učenike za strukovne djelatnosti na jedan od dva načina – posredno putem temeljnog općeg obrazovanja ili neposredno specijalnim strukovnim obrazovanjem. Škola daje kvalifikacije i povratno odgovara na pitanje o višim, akademskim, i nižim, radničkim, pozivima. Ona odabire učenike i dijeli ih po strukovnoj hijerarhiji, a zatim ih integrira, odnosno, potiče na priznavanje i preuzimanje vrijednosti i uvjerenja koja vladaju u društvu i demokratskim institucijama (Giesecke, 1993).

Iz perspektive značenja škole za procese učenja djece u razvoju, promatra se socijalizacija osobe u razvoju. Učenik počinje doživljavati ljudske odnose odvojeno te uči kako i kome da se obraća za svoje ciljeve, potrebe i teškoće. Umjesto razigranog ponašanja, dijete se uči vrlinama kao što su točnost, svladavanje određenih zadataka, briga i dosljednost. Drugim riječima, onome što će mu trebati za daljnji uspjeh i posao. Nadalje, škola posreduje socijalne odnose koji se odnose na rad te razvija sposobnost stvaranja ravnoteže između konkuriranja i suradnje među njima. Izvorna slika svijeta koja je do prije školovanja bila vezana samo uz slučajnu komunikaciju s određenim osobama, sustavnom se nastavom proširuje i pruža iskustvo „da putem sistematskog duhovnog reda i mišljenja postaju nove zbiljnosti koje prekoračuju neposredno iskustvo”

(Giesecke, 1993, str. 103). To uključuje neposredno nedostupne predmete kao što su strane zemlje i strani jezici te mogućnost novog razumijevanja i objašnjavanja neposrednih fenomena. Što se selektivne funkcije tiče, ona se odvija neposredno preko svjedodžbi, premještaja i odlukama o izboru daljnjeg obrazovanja.

Prema Juriću (1999) temeljne funkcije dijele se na reproduksijsku, humanu i pedagošku (odgojno-obrazovna) funkciju. „Reproduksijska funkcija podrazumijeva ciljanu reprodukciju postojećih sadržaja i oblika društva kao nastojanje za očuvanjem postignutog i, na osnovama toga, daljnji razvoj i dogradnju društva” (Jurić, 1999, str. 259). Ona se ostvaruje kvalifikacijom, selekcijom i integracijom, pri čemu je kvalifikacija osposobljenost pojedinca u smislu priprave za poziv, posredovanje stručne, socijalne i govorne kompetencije i sposobnosti kritike. Selekcija kao druga djelomična funkcija školske reprodukcije dolazi do izražaja u modernom industrijaliziranom društvu, a s njom se povezuje i pojam jednakih šansi. Ona označava propusnost vertikalnog sustava u tijeku obrazovanja koji ima više završnih razina kojima broj ovisi o duljini školovanja. Integracija pak predstavlja mogućnost uključivanja pojedinca u društvo prihvatanjem društvenog nasljeđa. Uvjet za preživljavanje društva su utemeljenje norme, vrijednosti i podjela šansi, a škole koje tome moraju pridonositi prema tome imaju i legitimirajuću ulogu.

Humana funkcija škole polazi od toga da škola poučava vrlinama i poslušnosti učenike tijekom odrastanja. Škola je, uz mjesto učenja, i mjesto na kojima učenici i učitelji žive te ona vrši prevenciju i čuvanje od opasnosti, njegovanje zdrave prehrane i psihičke stabilnosti, privikavanje polaznika na rad i igru, te promicanje zdravlja i udobnosti (Jurić, 1999).

Pedagoška funkcija škole je odgajanje generacije za samostalnost i zrelost, te ona ide ka oslobađanju čovjeka za samoga sebe. Kako bi se postigla sloboda od bilo kakve vrste obrasca, kontrole ili vođenja, potrebna je emancipacija. Ona nije produkt učenja koji se ostvaruje kroz nastavni predmet, već je razvojna zadaća pojedinca kojom se postiže zrelost. Zrelost označava točku sazrijevanja u kojoj je mladi čovjek spreman preuzeti odgovornost za svoju egzistenciju, može samostalno i samosvjesno misliti, osjećati i postupati (Jurić, 1999).

Prema Pastuoviću (1999) ciljevi odgoja i obrazovanja dijele se na vanjske, gospodarske i socijalne (političke), i unutarnje (psihološke) ciljeve, a razlikujemo ciljeve pojedinca, radne organizacije i države. Gospodarski ciljevi pojedinca jesu zarada i druge materijalne nagrade, socijalni su ugled i društvena moć, a psihološki osposobljenost za životne uloge i razvoj osobnosti.

Radna organizacija za gospodarski cilj ima povećanje produktivnosti, rentabilnosti i ekonomičnosti te razvoj. Kao političke ciljeve ima redukciju sukoba u organizaciji i suodlučivanje, a kao psihološki znanja i vještine koji su potrebni za uspješan rad. Država pak ima rast društvene produktivnosti, gospodarski rast i razvoj kao gospodarske ciljeve, društvenu stabilnost i politički razvoj kao političke (socijalne) ciljeve, i optimalizaciju obrazovne strukture i inkulturaciju stanovništva (Pastuović, 1999, str. 160).

Kao što možemo zaključiti, sustav odgoja i obrazovanja mijenja svoju svrhu ovisno o karakteristikama i razvoju društva. Danas možemo reći da sustav odgoja i obrazovanja pridonosi napretku zemlje u svim područjima: znanstvenog, društvenog, gospodarskog i kulturnog djelovanja i stvaranja. Također, pridonosi osobnom razvoju svakog pojedinca, osposobljava ga za kvalitetan život te aktivno i odgovorno sudjelovanje u zajedničkim vrijednostima ljudskog života (*Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*, 2002).

2.1. Kritičari pedagogije i trenutni problemi odgoja i obrazovanja

Suvremeno školstvo, metode i načini rada u školama već su godinama na meti kritičara jer se smatra da suvremeno obrazovanje proizvodi „dobrog” djelatnika u specifičnim uvjetima raspodjele rada u kapitalističkom sustavu“ (Lukić, Radojčić i Rajković, 2011, str. 70). Uloga nastavnika u tako viđenom kapitalističkom suvremenom obrazovanju jest uputiti učenike na činjenice koje moraju zapamtiti za buduće ispite, a na koncu i državnu maturu o kojoj im ovisi daljnje obrazovanje. U tom slučaju kod učenika je prisutna ekstrinzična motivacija za učenjem što znači da ne uče radi sebe, već zbog ciljeva kao što su ocjene, novac, nagrada, izbjegavanje kazne i sl. Učenje koje proizlazi iz vanjske motivacije rezultira površnim učenjem, učenjem bez razumijevanja i učenjem napamet, nezainteresiranošću učenika te lakšim odustajanjem (Lukić, Radojčić i Rajković, 2011). Takva ekstrinzična motivacija potaknuta je i današnjim kurikulumom koji još uvijek sadrži elemente zastarjelog tradicionalnog kurikuluma, a on je „usmjeren na ciljeve postavljene izvana, ciljeve koji odražavaju uprosječivanje naspram originalnosti, stereotipnost naspram kreativnosti, fragmentarnost naspram holizmu, uniformnost naspram individualnosti, ovisnost naspram međuovisnosti, memoriranje naspram stvaranja znanja i samoostvarenja djece“ (Petrović-Sočo, 2009, str. 125).

Vještine i znanje koje učenici dobivaju suvremenim obrazovanjem ne pridonose razvoju same osobe, već ga modeliraju prema onome što se traži i cijeni na tržištu rada. „Potrebno je da škola

bude u službi djeteta, a ne društva koje djecu želi oblikovati prema svojim interesima i potrebama“ (Dubovicki i Omićević, 2016). Problem se pripisuje tome što se ništa nije promijenilo u obrazovnom sustavu još od prvih učionica gdje učitelj/ica stoji pred pločom, a učenici sjede u klupama te se od njih očekuje da mirno sjede i slušaju. Međutim, očekivanja i zahtjevi su se povećali. Tehnologija je napredovala, a time i brzina informacija i problema koje je potrebno riješiti u što kraćem roku, a njihovo rješavanje zahtjeva kritičko promišljanje i snalažljivost. Nažalost, te karakteristike ne mogu se razviti u sustavu u kojem kritičko mišljenje često nije poželjno, gdje prevladava frontalni rad, a nastavnik pokušava u 45 minuta sata prezentirati što je više moguće informacija koje će učenik morati zapamtiti (Lukić, Radojčić i Rajković, 2011).

Iz zahtjeva suvremenog tržišta i svakodnevnih situacija može se zaključiti da školsko obrazovanje više nije dovoljno. Također, velika je zabluda da je škola jedini izvor znanja i stjecanja vještina kod mladih jer ona to već dugo nije. Zbog svega navedenog, 60-ih godina dvadesetog stoljeća javlja se kritička pedagogija koju Kanpol (1999) definira kao „sredstvo i metodu za suzbijanje opresivnih društvenih odnosa i pokušaj da se zaustavi alijenacija i subordinacija“ (Lukić, Radojčić i Rajković, 2011, str. 71). Takav pristup dolazi od Paula Freirea čije se poučavanje temelji na kritičkoj teoriji, razvijenoj u Frankfurtskoj školi, i njegovoj ideji *praxisa* koji podrazumijeva promišljanja i djelovanja usmjerenih prema svijetu kako bi ga promijenili.

Od svog početka pa i danas, kritičari pedagogije pokušavaju formirati drugačije oblike obrazovanja unutar sustava formalnog obrazovanja. (Lukić, Radojčić i Rajković, 2011). Razlike između onoga što se od učenika očekuje nakon završene škole i onoga što im školski sustav pruža primjećuju i suvremeni kritičari pedagogije kao što su Apple, Freire i McLarren. Oni ističu kako su za uspješnost svih učenika promjene u školstvu nužne (Pažur, 2019). Apple se zalaže za dijalog kao temeljni način učenja. On definira novo znanje kod učenika kao energiju koja proizlazi iz pojedinca, grupa, vježbi, tehnologija, komunikacije, organizacija i nacija. Takvo se znanje ne može steći iz učenja informacija koje nastavnik prenosi napamet, već samo ako se učeniku dopusti da bude aktivan u svim sferama djelovanja škole (Pažur, 2019; prema Freire, 2005). McLaren predlaže da se kod učenika radi na razvoju kritičkog mišljenja jer na taj način može bolje procijeniti vlastitu poziciju i poziciju drugih u svijetu u kojem živi (Pažur, 2019). Također, smatra kako je integriranje tehnologije u učionicu jedan od najboljih načina za poboljšanje kvalitete obrazovanja, a time učenje postaje i virtualno iskustvo (Lukić, Radojčić i Rajković, 2011). Kritičari obrazovanja često ističu i nejednake šanse učenika u obrazovnom sustavu u kojem se primjećuje naklonost većinskom

narodu, dok je obrazovanje otežano manjinskim skupinama. Dubovicki i Omićević (2016) referiraju se na Ball i Forzani (2009) koji također navode da je za bolje školovanje potrebno inovativna uporaba tehnologije, napominju da bi se plan i program trebao promijeniti pridajući veću važnost grupnom radu te integriranoj i problemskoj nastavi.

Ukratko, svi kritički pedagozi slažu se kako su za poboljšanje kvalitete odgoja i obrazovanja nužni sljedeći elementi: pristup usmjeren na učenika, veća aktivnost učenika i uvođenje novih informacijskih tehnologija u razrede. Metode rada koje zadovoljavaju ova tri navedena elementa umanjile bi centraliziranost kurikuluma na tradiciju, usmjerenost na ciljeve postavljene izvana, a s vremenom bi mogle i „pridonijeti uključivanju interesa manjinskih kultura u kurikulum, te tako i naše suvremene škole“ (Lukić, Radojčić i Rajković, str. 75). Uvođenje novih metoda u formalno obrazovanje dugotrajan je proces te rezultira stvaranjem neke nove pedagogije i novih, takozvanih, alternativnih škola.

3. KLJUČNI ELEMENTI KOJI ŠKOLU ČINE ŠKOLOM

Organizirani i unaprijed utvrđeni programima i trajanjem, odgoj, obrazovanje te izobrazba danas se odvijaju u školama u kojoj se stječu znanja, vještine i vrijednosti. Škola je mjesto, institucija, ustanova i središte učenja (Mijatović, 1999). Da bismo školu uopće mogli smatrati školom, ona mora sadržavati određene elemente pomoću kojih se ostvaruje odgojno-obrazovni proces, a to su: učenici, učitelji/nastavnici, ravnatelj, nastavni plan i program, kurikulum, evaluacija i ocjenjivanje, učionice i školski prostori, školski materijali, roditelji i zajednica te administrativno osoblje.

Učenici su glavni akteri, odnosno glavni sudionici obrazovnih programa i aktivno sudjeluju u procesu učenja. Prema *Narodnim novinama* (2008) učenik je svaka osoba koje je formalno upisana u osnovnu ili srednju školu gdje stječe znanja, razvija sposobnosti, vještine, navike i odgojne vrijednosti uz pomoć nastavnika. To je „osoba koja redovito pohađa neku vrstu i smjer u okviru obvezatnog ili neobvezatnog dijela obrazovnih mogućnosti koje pruža školski sustav“ (Mijatović, 1999, str 654). Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* (2020), učenik upisom u školu stječe status redovitog učenika te ga može imati samo u jednoj školi uz iznimku umjetničke škole. Tim statusom učenik dobiva i određena prava, a to su: pravo na obavještenost o svim pitanjima koja se na njega odnose, pravo na savjet i pomoć u rješavanju problema, a sukladno njegovom najboljem interesu, pravo na uvažavanje njegovog mišljenja, pravo

na pomoć drugih učenika školske ustanove, pravo na pritužbu koju može predati učiteljima, odnosno nastavnicima, ravnatelju i školskom odboru, pravo na sudjelovanje u radu vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnog reda, pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnog rada (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2020, članak 61(1)). Upisom u školu učenik je obavezan pohađati obavezan dio programa, pridržavati se pravila kućnog reda, ispunjavati upute učitelja, stručnih suradnika, ravnatelja te drugih zaposlenika škole, uz uvjet da su te upute u skladu s pravnim propisima i kućnim redom, mora čuvati udžbenike i druga obrazovna i nastavna sredstva (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2020, članak 61(2)).

Učitelj je opći naziv za djelatnike osposobljene za odgojni i obrazovni rad, za sva nastavna i odgojna zanimanja. U širem smislu, to je profesija koja obuhvaća sve od odgojitelja u dječjim vrtićima i domovima, učitelja razredne nastave, do nastavnika/profesora predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama i na fakultetu. U nekim slučajevima, mogu se ubrojiti i različite specijalizacije školskih pedagoga i psihologa. U užem smislu, pojam učitelja obuhvaća samo učitelja razredne nastave (Mijatović, 1999). Učitelji u osnovnoj školi te nastavnici u srednjim školama provode nastavu i druge oblike neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicima. Strukovni učitelji samostalno izvode vježbe i praktičnu nastavu (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2020, članak 101). Njihove se tjedne obveze u školskim ustanovama utvrđuju u 40-satnom radnom tjednom u skladu s nacionalnom kurikulumom, nastavnim planom i programom. Osim što imaju važnu ulogu modela u oblikovanju vrijednosti, ponašanja i stavova učenika, učitelji planiraju i izvode nastavu prilagođavajući je različitostima učenika, daju učenicima povratne informacije, ocjenjuju i procjenjuju učenike te mjere njihov napredak, zaključuju završne ocjene te sudjeluju u učiteljskom i razrednom vijeću. Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju se pravo i obvezu stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje odobrava Ministarstvo (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2020).

Ravnatelj upravlja cjelokupnim radom škole. Mora dobro poznavati načela odvijanja odgojno-obrazovnog procesa u cijelosti te didaktička načela nastave kao temeljnog segmenta odgojno-obrazovnog procesa. „Ravnatelji ostvaruju zadaće u tri područja: nacionalnom školskom sustavu, školi kao organizaciji i pedagoškoj instituciji te primjeni menadžmenta u vođenju i radu” (Varga, Peko i Vican, 2016; prema Puškar, 2006). Ravnatelj kao stručni voditelj predlaže godišnji plan i

program rada, statut i druge opće akte školskom odboru, predlaže i financijski plan te polugodišnji i godišnji obračun. Također, odlučuje o zasnivanju i prestanku radnog odnosa, provodi odluke stručnih tijela i školskog odbora, posjećuje i analizira sve oblike odgojno-obrazovnog rada učitelja, nastavnika i stručnih suradnika te im osigurava stručno osposobljavanje i usavršavanje. Ravnatelj saziva, planira i vodi sjednice učiteljskog vijeća, a u suradnji s učiteljskim vijećem, predlaže školski kurikulum. Zadužen je i za poduzimanje mjera propisanih zakonom u slučaju neispunjavanja obveza radnog odnosa te se brine o sigurnosti, pravima i interesima učenika i radnika školske ustanove. Na ravnatelju leži odgovornost za sigurnost učenika, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ostalih radnika. Ravnatelj surađuje s učenicima i roditeljima, s tijelima državne uprave, ustanovama i drugim tijelima te nadzire unošenje podataka u elektronsku maticu (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2020).

Godišnji plan i program rada školske ustanove je dokument kojim se utvrđuju mjesto, vrijeme, način i izvršitelji poslova, a sadrži podatke o uvjetima rada, o izvršiteljima poslova, godišnji kalendar rada, podatke o dnevnoj i tjednoj organizaciji rada, tjedni i godišnji broj sati po razredima i oblicima odgojno-obrazovnog rada, planove rada ravnatelja, učitelja te stručnih suradnika. Sadrži i planove rada školskog, odnosno domskog odbora i stručnih tijela, plan stručnog osposobljavanja i usavršavanja te podatke o ostalim aktivnostima u funkciji odgojno-obrazovnog rada i poslovanja školske ustanove (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2020). Nastavni plan i program je sveobuhvatan dokument koji definira odgojne i obrazovne ciljeve, sadržaj, metode poučavanja, procjene i organizacijske strukture za sve predmete i područja znanja koji se izučavaju u školi ili obrazovnoj instituciji. On opisuje što bi se trebalo poučavati i učiti u nastavi, koje teme i sadržaje treba obrađivati, u kojem opsegu, kojim redoslijedom i prema kojem rasporedu ovisno o godištima polaznika (Mijatović, 1999). Prema tome, nastavni plan i program predstavljaju smjernicu za sve nastavnike, učenike, roditelje i obrazovne institucije te osigurava dosljednost, kvalitetu i usklađenost obrazovnog iskustva učenika te omogućava kontinuirani napredak u njihovom školovanju. U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006) raspisanom od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja, iznesene su odgojno-obrazovne vrijednosti i ciljevi, oblici školskog i nastavnog rada, rada s darovitim učenicima i učenicima s teškoćama u razvoju, odgojno-obrazovni oblici i metode izvannastavnoga i izvan učioničkog rada, odgojno obrazovna djelatnost nositelja školskoga i nastavnog rada. Nadalje, prikazane su uloge i funkcije sudionika školskog i nastavnog rada, te očekivanja vezanih uz ulogu promišljanja i ostvarenju aktivnosti za

poboljšanje odgojno-obrazovnog rada u školi i izvan nje (Vican i Milanović, 2006). Nastavnim planom određuje se oblik izvođenja kurikuluma (obvezno, izborno, fakultativno, međupredmetno i/ili interdisciplinarno), godišnji broj nastavnih sati i njihov raspored po razredima. Nastavni plan može biti zajednički za razinu, odnosno vrstu na pojedinoj razini obrazovanja, a iznimno se može donijeti i uz kurikulum određenoga nastavnog predmeta.

Pojam kurikulum u antičko je doba označavao opseg znanja koje mladež treba usvojiti kako bi se pripremila za život u društvenoj sredini. On se u anglosaksonskim kulturama koristio i zadržao sve do danas, a u dvadesetim godinama ovoga stoljeća proširio je značenje. Kurikulum danas označava propisivanje ciljeva učenja i poučavanja, nastavnih sadržaja i tema, metoda, medija i postupaka vrednovanja. Često se taj pojam poistovjećivao s planom i programom, no ne može se svako planiranje i programiranje nazvati kurikulumom, već „samo ono koje zadovoljava metodologijske uvjete, kriterije i tehnologiju izrade kurikuluma” (Mijatović, 1999). Kurikulumom nastavnih predmeta određuju se svrha i ciljevi učenja i poučavanja nastavnog predmeta, struktura pojedinog predmeta u cijeloj odgojno-obrazovnoj vertikali, odgojno-obrazovni ishod i/ili sadržaji, pripadajuća razrada i opisi razina usvojenosti ishoda, učenje i poučavanje te vrednovanje u pojedinom nastavnom predmetu, a može se utvrditi i popis potrebnih kvalifikacija učitelja i nastavnika za izvođenje kurikuluma. Školski kurikulum kojeg donosi školski odbor utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa. Njime se utvrđuje strategija razvoja škole, aktivnost, program i/ili projekt te njihovi ciljevi, namjena, nositelji, način realizacije, vremenik, okvirni troškovnik aktivnosti, programa i/ili projekta te način njihova praćenja (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2020).

Evaluacija ili evalvacija je stručni izraz koji ima korijen u francuskoj riječi *évaluation*, a označava određivanje vrijednosti, ocjenu ili procjenu. Slično značenje ima i valorizacija, odnosno vrednovanje. Evaluacija i ocjenjivanje koriste se za procjenu napretka učenika, vrednovanje njihovih znanja, vještina i sposobnosti te donošenje odluka o njihovom napredovanju na osnovu prikupljanja podataka o uspjehu učenika putem testova, zadaća, projekata i drugih aktivnosti. Aktivnosti i rezultati učenika prate se i procjenjuju pomoću raznih instrumenata i postupaka, a rezultati se mogu prikazati postocima, rangovima, bodovima, kvalitativnim analizama, itd. Evaluacija može biti unutarnja (u školi, provode je učitelji i učenici) ili vanjska (provode ga subjekti izvan škole, npr. ministarstvo školstva) (Matijević, 2005).

Ocjenjivanje dijelimo na formativno, normativno i sumativno. Učitelj je dužan pratiti rad učenika i stvoriti mu uvjete za postizanje optimalnih rezultata te svladavanje teškoća koje prepoznaje. To se postiže povratnim informacijama koje učitelj daje učenicima i to nazivamo formativnim ocjenjivanjem. Normativno ocjenjivanje vrši se pri uspoređivanju jednog učenika s drugim učenicima, bilo istog ili različitih učitelja. Državne pedagoške institucije također provode normativno ocjenjivanje objavljuju statističke rezultate o uspjehu učenika u državi u brzini čitanja, pisanja, motoričkih vještina, rezultata na testovima sposobnosti, itd. Nakon određenog perioda, npr. na polugodištu, tromjesečju ili kraju školske godine, učitelji sumativno ocjenjuju ukupni napredak, znanja i vještine učenika kako bi dodijelili ocjene i rangirali učenike prema njihovom uspjehu. Model ocjenjivanja u Hrvatskoj za osnovnu i srednju školu za sve je predmete isti, a čini ga skala od pet stupnjeva. U mnogim drugim zemljama taj je model prilagođen prirodi ciljeva i metoda pojedinog nastavnog predmeta te stupnju školovanja (Matijević, 2005). Redoviti učenici ocjenjuju se broičanom ocjenom iz svakog nastavnog predmeta, dok se vladanje ocjenjuje opisno. Broičane ocjene u nastavnim predmetima su: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1) pri čemu je nedovoljan (1) jedina neprolazna ocjena. Opisne ocjene iz vladanja su uzorno, dobro i loše. U školama koje ostvaruju alternativni program učenik se ocjenjuje drugačije, ovisno o programu koji pohađa.

Učionice i školski prostori su fizičko okruženje u kojima se odvija nastava i učenje u školama. Zgrada osnovne škole organizirana je na vanjski i unutarnji prostorni prostor. Unutarnji prostorni sklopovi su učionice razredne i predmetne nastave, društveni prostori škole, prostori za organizaciju i koordinaciju rada, gospodarski prostori škole (kuhinjski pogon i energetska tehnički blok), prostori kao što su ulaz, garderoba, te školska sportska dvorana. Vanjski prostorni sklopovi su opći prostori (pješački prilazni put, školski trg, kolni prilazni put, parkiralište za školski autobus i automobile i gospodarsko dvorište) i prostori nastavnih područja koji služe nastavi na otvorenom (školski vrt, školsko dvorište, prostor parka, te vježbalište). Svaki od prostora mora biti izgrađen prema zadanim parametrima kako bi bio adekvatan za provedbu suvremenih metoda i oblika poučavanja i cjelodnevnog rada (Bertina, Rister i Roth Čerina, 2022).

Za niže razrede osnovne škole, potrebno je omogućiti jednu učionicu po razrednom odjelu koja zadovoljava uvjete za rad s najviše 28 učenika po razrednom odjelu. Za razliku od učionica predmetne nastave, učionice za razrednu nastavu moraju imati veću površinu prostora kako bi se omogućila veća sloboda kretanja. Učionice predmetne nastave dijele se na opće i specijalizirane

učionice. Opća učionica predmetne nastave treba osigurati uvjete za rad nastavnika s najviše 28 učenika razrednog odjela. Specijalizirane učionice posebno su opremljene i namijenjene nastavi umjetničkog, prirodoslovnog i tehničkog područja. To su: učionica za likovnu i glazbenu kulturu, učionica za fiziku, kemiju i biologiju i učionica za tehničku kulturu. Veličina svih vrsta učionica točno je određena mjerama po učeniku. Uz učionice, učenicima i učiteljima bi na raspolaganju trebali biti i kabineti. Društveni prostori u osnovnim školama višenamjenski su i služe za slobodno i društveno vrijeme učenika te nastavne ili izvannastavne aktivnosti, razne priredbe, sastanke, socijalizaciju i slično. Oni ovise o broju i uzrastu učenika te potrebama lokalne sredine. To su, primjerice, blagovaonica, školski hol i školska knjižnica koja ima funkciju čitaonice, spremišta knjiga i kabineta knjižničara (Bertina, Rister i Roth Čerina, 2022).

Školski materijali su različiti resursi koji se koriste u odgojno obrazovnom procesu kako bi se podržalo učenje i nastava. Oni su većinom fizički, a u suvremenom obrazovnom procesu sve je češći digitalni oblik. Svojstva školskih materijala ovise o razini obrazovanja, predmetu i nastavnim metodama. Najstariji materijal, a dugo i jedini materijal za učenje i poučavanje je knjiga, odnosno udžbenik. „Udžbenik je obvezni obrazovni materijal u svim predmetima, izuzev predmeta s pretežno odgojnom komponentom, koji služi kao cjelovit izvor za ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom, kao i očekivanja međupredmetnih tema za pojedini razred i predmet“ (Narodne novine, 116/2018). Struktura udžbenika i njihov sadržaj omogućavaju učenicima samostalno učenje i stjecanje ciljanih kompetencija te vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Liste mogućih udžbenika za korištenje u nastavi propisuje Ministarstvo, a učitelji biraju koje će od navedenih koristiti u nastavi. Osim udžbenika, biraju se i nastavna sredstva koja mogu biti tiskana, digitalna ili fizička, a koja dodatno pomažu u ostvarivanju ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom te očekivanja međupredmetnih tema. To mogu biti radne bilježnice i vježbenice, didaktički materijali koji služe za konkretizaciju određenih koncepata, manipulativni materijali (npr. blokovi, kartice, brojevi), ilustracije, grafikoni, audiovizualni sadržaji ili interaktivni digitalni alati. U nastavi se danas više koriste i digitalni mediji kao što su online platforme, e-knjige, videozapisi, interaktivne sadržaje koji mogu pružiti dodatne informacije i podršku učenju. Materijali koji su nužni učenicima u nastavi još su i bilježnice, olovke, bojice, pribor za crtanje i slikanje, pribor za geometriju, pribor za tehničku kulturu, oprema za tjelesnu i zdravstvenu kulturu, i slično. Učitelji i učenici još se koriste i sredstvima kao što su ploča, kreda, markeri, projektor i platno, računala i tableti.

Roditelji i zajednica neizostavan su čimbenik kvalitetne i učinkovite suradnje. Roditelji i učitelji su „predstavnicima“ dvaju primarnih okruženja djeteta te oni utječu na njegov razvoj, socijalizaciju i učenje. Odnosi tih dvaju predstavnika kroz povijest su se mijenjali ovisno o društvenom razvoju pa se tako tek oko 90-ih godina spominje suradnja obitelji i škole u procesu obrazovanja, odnosno „svi oblici kontakata, od neformalnih do zajednički planiranih aktivnosti roditelja/obitelji i učitelja/škole“ (Sušan Gregorović, 2017; prema Braun, 1992). U drugoj polovici 20. stoljeća te u 21. stoljeću provode se istraživanja kojima se dokazalo koliko je važna uključenost roditelja obrazovanje djeteta te da ona donosi brojne dobrobiti za učenike, njihov školski uspjeh i cjelokupan razvoj. Učitelji i njihovi stavovi prema uključenosti roditeljima igraju ključnu ulogu u uspostavi i održavanju komunikacije te načinima na koje roditelji mogu biti uključeni u školi (Sušan Gregorović, 2017). Prema članku 19. *Zakona o odgoju i obrazovanju* (2022), roditelj učenika dužan je upisati dijete u osnovnu školu te se brinuti o redovitom pohađanju obveznog dijela programa kao i ostalih oblika odgojno-obrazovnog rada u koje je učenik uključen. Roditelji imaju pravo i obvezu sudjelovati u djetetovom obrazovanju i biti obaviješteni o njegovim postignućima. Roditelji trebaju biti upoznati sa svim sadržajima obuhvaćenima nastavnim planom i programom i školskim kurikulumom objavljenim na mrežnim stranicama škole te dati suglasnost za sudjelovanje učenika u drugim sadržajima ako ne pripadaju nastavnim predmetima koji su dio odgojno-obrazovanog standarda. Roditelj učenika je obavezan je brinuti da učenik redovito izvršava obveze te javljati razloge izostanaka učenika u primjerenom roku i na način koji je određen statutom. U slučaju zanemarivanja svojih obaveza, škola je dužna roditelju uputiti poziv za razgovor s razrednikom i stručnim suradnicima škole. Roditelji također imaju pravo sudjelovati u vijeću roditelja koje daje mišljenje o prijedlogu školskog kurikulumu, godišnjeg plana i programa rada, raspravlja o izvješćima ravnatelja o realizaciji školskog kurikulumu, godišnjeg plana i programa rada škole, razmatra pritužbe roditelja u svezi s odgojno-obrazovnim radom, predlaže mjere za unapređenje obrazovnog rada, predlaže svog člana školskog odbora te obavlja i druge poslove u skladu sa statutom škole (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*, 2020).

Uz sve navedeno, svaka škola ima i tajnika, administrativno-tehničko osoblje i osoblje koje obavlja pomoćne poslove (Narodne novine, 40/2014). Školska ustanova ima tajnika, a djelokrug rada tajnika propisuje ministar. Administrativno-tehničke i pomoćne poslove koji se obavljaju u školskoj ustanovi, popis poslova, broj izvršitelja te količinu radnog vremena na tim poslovima propisuje ministar.

4. TRADICIONALNI I ALTERNATIVNI TIP ŠKOLE

4.1. Tradicionalni tip škole

Tradicionalni tip škole je oblik škole u kojoj se provodi formalno obrazovanje. Ono se stječe u okviru formalnog školskog sustava te se njime postiže određeni stupanj školovanosti i kvalifikacija, a dokazuje se diplomom završenog ispita (Mijatović, 1999). Formalni odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj temelji se na Nacionalnom okvirnom kurikulumu koji „predstavlja osnovne sastavnice predškolskoga, općega obveznoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.” (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011, str. 16). Uvođenje NOK-a u hrvatskom je obrazovanju označavalo prijelaz sa sustava usmjerenog na sadržaj, na kompetencijski sustav u kojemu se, osim na znanje, kompetencije odnose na vještine i stavove koje sadrže razne psihosocijalne komponente (Gusić i Tot, 2018).

Unatoč tome, razmišljanja o kvaliteti hrvatskog formalnog sustava su podijeljena. Gusić i Tot (2018) kao pozitivne karakteristike ističu nisku stopu napuštanja školovanja i izvrsne uspjehe naših učenika na međunarodnim olimpijadama znanja. Negativnih je karakteristika, nažalost, mnogo više, a kao neki od nedostataka istaknute su razredno-predmetno-satna organizacija obrazovnog sustava koja je usmjerena programu umjesto učeniku, nedostatak pravovremenih povratnih informacija, dominacija predavačke metode, nedovoljno individualizirana nastava, nedostatak izbornosti te naglasak na činjeničnom i proceduralnom znanju. Matijević (2008) kritizira kurikulum hrvatske obvezne škole zbog zapostavljenosti ili potpunog nedostatka učenja rukama u državnim školama. „Nakon osam godina dominantno intelektualnih aktivnosti teško je očekivati da ti učenici biraju i budu uspješni u raznim obrtničkim, zanatskim i tehničkim školama“ (Matijević, 2008, str. 5). Također, govori o tome kako u zemljama u kojima ne postoje alternativne škole te nije zastupljen školski i pedagoški pluralizam, učitelji/ce se osposobljavaju na modelima koji su kritizirani s pedagoškog aspekta već stotinu godina. Šergo (2018) u svome istraživanju dolazi do zaključka da u hrvatskom formalnom sustavu ne postoji kvalitetan način ranog otkrivanja darovite djece, a isto tako ni plana i programa, ili možda cjelovitog kurikuluma za izobrazbu i obuku obrazovnih i odgojnih djelatnika koji bi radili s takvom djecom.

Ono što je sigurno jest da je formalni odgojno-obrazovni sustav dostupan svima, a kako će biti iskorišten ovisi o puno čimbenika. Veliku ulogu imaju i nastavnici te njihova motivacija, ambicije

i kompetencije. Oni su ti koji biraju metode i oblike rada, aktivnosti i zadatke, iako je i njihova sloboda i autonomija ograničena kurikulumom.

4.2. Alternativni tip škole

Nezadovoljstvo određenim karakteristikama formalnog obrazovanja, posebice razredno-predmetno-satnim sustavom, rezultiralo je razvojem privatnog i alternativnog obrazovanja.

Već u 18. stoljeću Rousseau umjesto knjiškog učenja predlaže orijentaciju ka prirodi, slobodi i učenje kroz rad. Pestalozzi se zalaže za skladan odgoj djeteta (intelektualni, moralni i fizički odgoj) i njegovih jakosti, a Fröbel ističe kako se cjelokupni odgoj može ostvariti radom i kroz igru. Prva škola u povijesti koja se smatrala alternativnom bila je osnovana u Rusiji krajem 19. stoljeća. Njen osnivač L. N. Tolstoj otvorio je školu za seljačku djecu u kojoj je zagovarao slobodni odgoj koji proizlazi od samog djeteta, a neke njegove ideje bit će prožete i u kasnijim alternativnim sustavima (Matijević, 2001). U prvoj polovici 20. stoljeća razvija se pedagoški pluralizam. Pedagozi nezadovoljni razredno-predmetno-satnim sustavom predlažu nove metode te stvaraju temelje novim alternativnim sustavima koji su prisutni i danas. Dewey predlaže učenje kroz projektnu nastavu, a Maria Montessori u svojim metodama naglašava individualni rad uz pomoć raznovrsnih materijala. Freinet zagovara učenje u prirodi i uz pomoć prirodnih izvora te potiče djecu da zajedno sa svojim učiteljima stvaraju udžbenike time odbacujući obavezne udžbenike. Na njegovim idejama temelji se i Steinerova waldorfska škole u kojoj djeca uče po epohama proučavajući prirodne i društvene pojave. Danas su vrlo cijenjene i ideje koje donosi Dalton-plan, o tome da djeca biraju stupanj plana te individualno rade na zadacima. Uvažavaju se sugestije Jena-plana prema kojemu se djecu dijeli u grupe po uzoru na obitelj sa ciljem da se učenici osjećaju što bolje tijekom višegodišnjeg boravka u školi te da bi se na taj način zadovoljile sve njihove razvojne potrebe (Matijević, 2011).

Kao najšira definicija alternativnog obrazovanja navodi se da je to „svaki drugačiji pristupi učenju i poučavanju od onog koje nudi formalno obrazovanje“ (Gusić i Tot, 2018; prema Sliwka, 2008). Možemo zaključiti da je pojam alternativnog obrazovanja dosta širok i može se protumačiti na različite načine. Aron (2006) u svojem se pregledu fokusira na alternativne programe namijenjene učenicima koji ne uspijevaju pratiti formalni program te bi samim time doživljavali neuspjeh. To su, primjerice, učenici s poteškoćama u učenju, problemima u ponašanju, učenici koji ne mogu redovito pohađati nastavu i pratiti redovni program. Alternativno obrazovanje nudi im

posebno prilagođene metode, fleksibilan raspored, manje razredno okruženje i modificirani kurikulum.

Ovaj se diplomski rad razmatra alternativne koncepte koji nisu nužno predviđeni učenicima koji ne mogu pratiti nastavu formalnih programa, već svima koji žele i imaju priliku iskusiti različit pristup učenju od onoga što nudi tradicionalni sustav. Takve alternativne škole u prvi plan stavljaju učenike kao aktivne sudionike odgojno-obrazovnog procesa. “Alternativne škole su „one koje razvijaju partnerski pristup prema učenicima i uvažavaju njihove individualne percepcije, bez obzira na vrstu škole (javna ili privatna)”” (Kovačić, 2017; prema Milutinović i Zuković, 2012, str. 258). Karakteristike alternativnih škola, koje se vode idejama Freineta, Petersena, Marije Montessori, Steiner i drugih, su: individualni rad učenika, demokratizacija, učenje istraživanjem, učenje iskustvom, praktično učenje i rad na projektima, slobodna igra i kreativnost, interdisciplinarno učenje te pridavanje važnosti emocionalnom razvoju (Matijević, 1996).

Individualni rad primjenjuje se jer potiče na kritičko razmišljanje, unutarnju motivaciju, razvoj sposobnosti planiranja i samostalan pristup u rješavanju zadataka (Jelaković, 2016).

Slobodna igra prirodnom okruženju izuzetno je važna, jer pozitivno utječe na tjelesni i motorički razvoj djeteta. Ona djetetu omogućuje da shvati vrijednosti, razvija znanje, uči ga iskrenosti i hrabrosti „Djeca se trebaju igrati dok razvijaju različite vještine, uče o društvenom okruženju i stječu socijalno iskustvo s drugima. Oprema, materijali i uređenje igraonice ili učionice kao okruženja za učenje dodatno ubrzavaju rast i razvoj svakog djeteta“ (Golež, 2021, str. 3).

Slobodnom igrom se razvija i kreativnost koja je uključuje primjenu divergentnog razmišljanja, otkrivanje različitih odgovora na isto pitanje, izražavanje emocija i humora te prevladavanje straha i dosade (Dubovicki i Omićević, 2016).

Istraživačko učenje je posredna strategija nastave koja se temelji na aktivnom sudjelovanju učenika u procesu stjecanja znanja. U ovom pristupu, učenici preuzimaju ulogu istraživača te traže odgovore na raznovrsna pitanja. Na taj način potiče se razvoj intelektualnih sposobnosti, znanstvenog razmišljanja i kreativnosti kod učenika. Njihova aktivnost izražava se kroz postavljanje istraživačkog pitanja, formuliranje hipoteza, planiranje istraživanja, testiranje hipoteza i donošenje odgovora na istraživačko pitanje. Istraživačko učenje omogućuje učenicima postavljanje pitanja i poticanje znatiželje. Istraživanja su ukazala na to da su postignuća učenika veća ako učenici nauče nove stvari istraživanjem, a potvrđeno je i da se učenicima ovaj način rada

sviđa i pokazuju veće zanimanje za učenje no inače (Mišmaš, 2020). Projektne metode zahtijevaju raznolike angažmane učenika, uključujući samostalno traženje informacija, sposobnost rješavanja problema, neovisno učenje, timski rad i suradnju, kritičko vrednovanje vlastitog i tuđeg rada, donošenje odluka, argumentiranje, usvajanje novih radnih metoda, planiranje, poštivanje rokova i preuzimanje odgovornosti (Stakić i Maričić, 2020).

Interdisciplinarni pristup učenju omogućuje stjecanje povezanog znanja iz različitih perspektiva, a ne ograničava se na pojedina predmetna područja. Ovo znanje postaje smisleno za učenike jer se prožima kroz više različitih disciplina i usvojeno je kroz različite situacije učenja. Ovakvo stjecanje znanja obuhvaća kognitivnu, socijalnu, fizičku, emocionalnu, kulturnu i duhovnu dimenziju razvoja ličnosti (Stakić i Maričić, 2020). Interdisciplinarni pristup omogućuje dublje razumijevanje pojmova putem povezanosti različitih predmetnih područja (Stakić i Maričić, 2020; prema Huzjak, 2016). Omogućava učenicima da do znanja dolaze putem osobne aktivnosti, suradnje s drugim učenicima i rješavanja širokog problema koji je uklopljen u stvarni kontekst.

Alternativne škole pridaju važnost socijalnom i emocionalnom napretku djece. Istraživanja pokazuju da škole koje se fokusiraju na socioemocionalne potrebe učenika postižu veću zainteresiranost učenika za učenje, smanjenje problema u ponašanju te bolje školske rezultate. Može se zaključiti da naglasak na razvoju emocionalnih vještina poboljšava atmosferu u razredu i podiže školski uspjeh jer djeca razvijaju vještine kao što su pažljivo slušanje, usmjeravanje pažnje, preuzimanje odgovornosti i predanost radu, kontrola reakcija i suočavanje s emocionalno izazovnim situacijama (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Budući da su nastale kao posljedica nezadovoljstva roditelja koji su htjeli biti više uključeni u odgoj i obrazovanje svoje djece i imati izbor po pitanju škole, programa i učitelja, alternativne škole imaju i obilježja demokratske školske kulture (Maleš, 1996). Za učenike to znači da imaju veću slobodu izražavanja, sudjeluju u donošenju pravila i u organizaciji aktivnosti (Pažur, 2020).

Razredi u alternativnim školama su manji i opremljeni didaktičkim materijalima i sredstvima za rad. Ocjenjivanje se također provodi na drugačiji način. Ne postoji propisani zatvoreni model za ocjenjivanje i praćenje, već učitelj i učenik zajedno prate napredak koristeći opisne ocjene (Matijević, 2001).

Kao primjeri alternativnih škola, u ovom će istraživanju biti predstavljene četiri škole. Značajke takvih međunarodno prihvaćenih koncepata su povećana razina slobode u procesu učenja,

metodike poučavanja koje se temelje na učenikovu iskustvu i refleksiji, dok je fokus na samostalnom i individualiziranom učenju, kombiniranom s formativnim vrednovanjem, te pristup učenju i poučavanju kojim se postiže konceptualno razumijevanje, kreativno razmišljanje i generacija novih ideja, teorija i znanja.

4.3. Alternativne škole u Hrvatskoj i drugim europskim zemljama

Nakon Prvog svjetskog rata širi se društveni interes i kritičko promišljanje suvremene škole pa se od tada opaža promjena škole i školskog sustava u gotovo svim europskim zemljama. Hrvatski su se učitelji angažirali oko školske reforme i didaktičko-metodičke obnove. Glavni cilj obnove bilo je pedagoško usmjerenje, pod snažnim utjecajem prosvjetne politike i ideologije tadašnje jugoslavenske države. Hrvatski teoretičar pedagogije Antun Mijatović (2001) tvrdi kako je hrvatska pedagogija bila u boljem stanju na početku 20. stoljeća nego na njegovu kraju što se tiče reforme i alternativne pedagogije. Nakon desetljeća unificirane škole i socijalističke pedagogije u Hrvatskoj, 1990-ih godina alternativni pedagoški koncepti otvorili su vrata pedagoškom i školskom pluralizmu. Tada se javio interes za alternativnim konceptima, posebice za waldorfsku i Montessori pedagogiju, no oni su i nakon dva desetljeća u početnoj fazi razvoja (Batinić & Radeka, 2017).

“U vrijeme pisanja ovog teksta (2008. godina) u Hrvatskoj, osim državnih osnovnih škola djeluje pet privatnih osnovnih škola, dvije waldorfske škole, jedna Montessori škola i jedna židovska osnovna škola. Te škole pohađa nešto više od 800 djece što iznosi manje od pola postotka populacije” (Matijević, 2008., str. 1). Za razliku od Hrvatske, u drugim europskim zemljama, koje karakteriziraju pedagoški i didaktički pluralizam, udio alternativnih i privatnih škola kreće se i do 10% u odnosu na državne škole. „Ovako velika razlika u zastupljenosti alternativnih škola u Hrvatskoj u odnosu na Europu pokazatelj je stvarnih mogućnosti roditelja da izaberu pedagošku koncepciju i školu u kojoj će se odgajati i obrazovati svoju djecu” (Batinić & Radeka, 2017, str. 56; prema Matijević, 2008).

5. PRIMJERI ALTERNATIVNIH ŠKOLA

5.1. Montessori pedagogija

Škole koje primjenjuju Montessori pedagogiju, čija je začetnica talijanska pedagoginja i liječnica, Marija Montessori, vode se njenom glavnom mišlju, a to je: „Pusti me da naučim sam.” Cilj odgojnih nastojanja takve pedagogije prvenstveno je poticanje djetetove neovisnosti i samostalnosti putem samoaktivnosti. Dijete je to koje pokazuje put, vodeći se vlastitom unutarnjom motivacijom, a odgojitelji i učitelji pružaju mu pomoć na tom putu. Montessori pedagogija, kako tvrde učitelji i odgojitelji, nudi jasnu i znanstveno utemeljenu antropologiju djeteta. Uzima u obzir koje razvojne faze dijete prolazi, u kojim je razvojnim razdobljima najspremnije učiti određene sadržaje te kako dijete uči, kako se socijalizira i osamostaljuje. Kako bi dijete razvilo svoje kompetencije i moglo uspostavljati socijalne odnose, stvara se pedagoški oblikovano okruženje koje uključuje poseban didaktički pribor i materijale. Montessori pedagogija definirana je dosljednom usmjerenošću na dijete i njegovu vrijednost te naglašava da dijete treba poštivati kao osobu, a naročito kao osobu koja je usmjerena na pozitivan razvoj. (Bašić, 2011)

„Osnovne psihičke potrebe djece su kretanje, red, jezik i ljubav prema okolini. To su također i četiri procesa vođena dječjim mozgom” (Kovačić, 2017, str. 12). Kako bi te potrebe bile zadovoljene, pribor za rad uključuje materijale iz svakodnevnog života, materijale za razvijanje pokreta, za razvijanje osjeta te materijale za jezik i matematiku. Sredstva su napravljena od različitih materijala kao što su drvo, koža, platno, lim, plastika, papir, karton, plastelin i sl. Važno je da su svi materijali djetetu nadohvat ruke kako bi ih lakše pronašlo, imalo priliku istraživati i rukovati njima. Smatra se i da se djeca takvim pristupom uče urednosti (Kovačić, 2017; prema Matijević, 2001).

5.1.1. Montessori škole

„Trajanje Montessori-škola ovisi o unutarnjem ustrojstvu školskog sustava neke države. Škole koje slijede koncepciju Montessori ili su četverogodišnje, ili šestogodišnje, ili osmogodišnje, a ponekad su i desetogodišnje ili dvanaestogodišnje. U nekim razrednim odjelima djeca su dvaju ili čak triju i četiriju različitih godišta. Škole osnivaju gradske vlasti, udruženja građana i učitelja ili vjerske zajednice. Ako ih nisu osnovali državni organi, ponekad se u samoj adresi škole spominje riječ „privatna.“ ” (Kovačić, 2017, str. 33; prema Matijević, 2001).

Ono po čemu se Montessori škole razlikuju od državnih, jesu odgojno-obrazovne metode, dok su programske odrednice jednake odrednicama formalnog obrazovanja. Glavna je razlika u tome što Montessori škole stvaraju uvjete za razvoj cjelokupne osobnosti djeteta te ostvarivanje djetetovih mogućnosti.

Školski dan započinje jutarnjim krugom nakon čega slijedi dopodnevni rad u školi podijeljen je na „slobodni rad i „zajedničku razrednu nastavu“. Tijekom slobodnog rada, djeca individualno ili u parovima istražuju didaktički materijal poštujući pravilo: „Ne ometaj druge učenike u njihovom radu“ (Kovačić, 2017; prema Perić, 2009). Učenici mogu samostalno odabrati i uzeti pripremljeni materijal te ga odnijeti na svoje radno mjesto po izboru. Također, svaki pojedinac zasebno odlučuje koliko će njihov rad trajati ovisno o interesu i motivaciji, a kada dođe do zasićenosti, vraća materijal gdje ga je i uzeo, a nakon odmora, odlučuje se za novu aktivnosti. Učitelj za to vrijeme promatra interese djece te prema njima planira i organizira aktivnosti za taj dan te ih provodi tijekom zajedničke nastave koja slijedi nakon slobodnog rada.

U vrednovanju sudjeluje učitelj te, ovisno o zrelosti, i samo dijete. „Postignuti rezultati u nastavi procjenjuju se prema mogućnostima djeteta i njegovim individualnim karakteristikama.“ (Kovačić, 2017, str. 34). Dokumentacija za praćenje djetetovih aktivnosti sadrži ciljeve koje dijete treba doseći, a učitelj u suradnji s roditeljima prosuđuje je li dijete postiglo željeni cilj, ili je potrebno još vježbati.

5.1.2. Osnovna Montessori škola barunice Dédée Vranyczany

Osnovna Montessori škola barunice Dédée Vranyczany u Zagrebu, osnovana 2003. godine, prva je i jedina Montessori škola u Republici Hrvatskoj. Dobila je ime po barunici Dédée Vranyczany, osnivačice prvog Montessori vrtića u Zagrebu. Zadovoljni roditelji djece koja su pohađala Montessori vrtiće, u želji da njihova djeca nastave svoje obrazovanje metodama Marije Montessori, okupili su se u istoimenoj udruzi te građanskom inicijativom uspjeli u ostvarenju cilja otvaranja škole.

Nastavni plan i program propisani su od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, no ostvaruje se prema Montessori metodi. Takva metoda podrazumijeva učenje pomoću posebno izrađenih didaktičkih materijala za matematiku, jezik i kozmički odgoj (priroda i društvo, zemljopis, povijest, biologija, botanika, zoologija, povijest umjetnosti...) u posebno opremljenoj

okolini u kojoj dijete radi. Učitelji koji provode Montessori metodu prolaze posebnu obuku, odnosno stručno usavršavanje iz Montessori pedagogije.

Jutarnji nastavni program započinje u 8 i 30 te traje do 12 i 30. Nakon toga slijedi ručak, a vrijeme od 13 i 30 do 14 i 30 namijenjeno je za pisanje zadaće i dovršavanje dnevnih obaveza. Do 16 sati, djeca sudjeluju u raznim aktivnostima kao što su: ritmika, tae-kwon-do, likovne radionice (keramika, slikanje, crtanje), njemački jezik, glazbena radionica, filmska radionica, vjeronauk, itd (*Osnovna Montessori škola "Barunice Dedee Vranyczany" Zagreb, 2009*).

Važno je naglasiti da u Montessori školi ne postoji puko usvajanje činjenica, već se djeci pomaže da shvate korelacije pojmova i sami dolaze do zaključaka. Dijete pomoću konkretnih materijala dolazi do apstraktnih pojmova, npr. u zemljopisu djeca prvo slažu kontinente kao slagalicu, a potom uče što su, koliko ih je, kako se zovu, gdje su smješteni itd.

Rad je ponajviše individualan tako da se svakom djetetu pristupa sukladno njegovim mogućnostima, a pored individualnoga rada, provode se aktivnosti u grupama (razgovori u krugu, tematska nastava itd.). U razrednoj grupi miješaju se djeca raznih uzrasta te na taj način starija djeca pomažu mlađoj, a mlađa uče tražiti pomoć starijih. Djeci koja rade po prilagođenom programu ili imaju poteškoća u savladavanju programa, na raspolaganju stoje defektolozi-rehabilitatori koji su dostupni i na nastavi.

Montessori škola za cilj ima nastavu koja omogućuje samoodređujuće učenje kojim bi se udovoljilo potencijalu djece i znanstvenim spoznajama o procesima učenja, a to se ostvaruje na temelju sljedećih kvaliteta: samodisciplina, izdržljivost, procjena vlastitih snaga, sposobnost raspodjele vremena, sposobnost samostalnoga postavljanja ciljeva, tolerantnost prema frustracijama, sposobnost suradnje, uvid u nužnosti i obvezatnosti, uvažavanje slobode drugih i sposobnost dragovoljne poslušnosti. Navedene kvalitete i sposobnosti postupno se usvajaju pomoću socijalnoga učenja i ne mogu se pretpostaviti kod sve djece u trenutku kretanja u školu. (*Osnovna Montessori škola "Barunice Dedee Vranyczany" Zagreb, 2009*).

5.2. Waldorfska pedagogija

Waldorfska pedagogija jedinstvena je metoda alternativnog obrazovanja, stvorena da razvije osobe sposobne same sebi dati smisao i smjer u vlastitim životima. Njen osnivač, Rudolf Steiner, naglašavao je važnost postizanja ravnoteže između fizičke aktivnosti, života emocija i područja mišljenja. Također, pokazao je i djelovanje tih triju sfera kako na ljudsku fiziologiju, tako i

međusobno jedne na drugu. Osnovu waldorfskog pristupa predstavlja stajalište da su glava, srce i ruka jednako važni za razvoj djeteta pa se, prema tome, jednaka pažnja pridaje umjetničkom i radnom odgoju te kognitivnom razvoju. Učenjem glavom, srcem i rukama, stječu se razna iskustva i sposobnosti, a smatra se da bi takvo učenje trebalo zauzimati značajnije mjesto u školi koja teži biti suvremenija kako bismo danas stvorili kompetentne učenike s trajnim znanjem za budućnost (Doutlik, 2015).

„Najvažnija pedagoška načela Rudolfa Steinera, a time i waldorfske pedagogije su: strahopoštovanje prema duhovnom podrijetlu djeteta, odgoj onoga što čovjek donosi sa sobom, temperament, sedmogodišnja razdoblja, sveobuhvatno shvaćanje, osposobljavanje osjetila i samoodgoj odgajatelja“ (Strahinić, 2018, str. 11). Steiner veliku važnost pridjeljuje duhovnom dijelu te teži uskladiti ga sa zemaljskim. Djetetu se pristupa kao pojedincu kojemu se nastoji oplemeniti razum, emocije i htijenja kako bi se razvio kao cjelovito biće.

5.2.1. Waldorfske škole

Prvu waldorfsku školu osnovao je Rudolf Steiner u Stuttgartu 1919. godine. One prate načela waldorfske pedagogije i više su prilagođene djetetu nego državne škole. Waldorfske škole njeguju suradnju učitelja, roditelja i učenika te nastoje postići sklad duha i tijela kod učenika, a veliku pozornost pridaju praktičnom radu i radu rukama koji, vjeruje se, doprinosi i razvoju ljudskog mozga (Strahinić, 2018).

Pri organizaciji nastave se uzima u obzir da su djeca misaono najaktivnija ujutro pa tako školski dan započinje dvosatnom „glavnom nastavom“ koja obuhvaća predmete kod kojih su naglašeni znanje, razumijevanje, mišljenje i predočavanje. U „glavnu nastavu“ ubrajaju se predmeti kao što su hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo, povijest, fizika, kemija, zemljopis i biologija. Nakon toga slijede predmeti kod kojih je izraženo stalno ritmičko djelovanje, primjerice, euritmija, a također i strani jezici, tjelovježba, glazba i religija. Glazba ima važnu ulogu u nastavi, učenici imaju na raspolaganju osnovna glazbala te formiraju pjevačke i instrumentalne zborove. Muziciranje se najprije uvježbava prema sluhu, a tek kasnije notama (Bezić, 1999). U kasnije prijedodne ili poslijepodne, vrijeme je za praktičnu nastavu kada se učenici bave ručnim radom, vježbanjem zanata, radom u vrtu te izvode pokuse.

Glavna se nastava odvija po epohama, tako da se jedan predmet uči nekoliko tjedana prije prelaska na drugi. Sve se na nastavi priređuje zorno, a ploča se koristi za sliku kojom će učitelj

djecu usmjeriti na određenu epohu. Udžbenici se u prvim razredima ne koriste, već učenici uče iz svojih bilježnica u koje upisuju sažetke, prikaze i crteže. Smatra se da učenjem iz svojih bilješki djeca postižu dublji odnos od onoga što bi postigli učenjem iz istih udžbenika. Ono što je u bilježnicama, razlikuje se od učenika do učenika, a ovisi o njihovom sjećanju, o tome kako su shvatili zadatak i koliko su nadareni za umjetnost. Djeca se okreću prirodi kako bi prikupili predmete ovisno o temi ili epohi, a prikupljeno im služi kao zorni materijal ili za ukrašavanje učionice. Na taj način, učenici zajedno s učiteljem, postižu da razred tijekom, primjerice, epohe povijesti izgleda kao viteška utvrda iz srednjeg vijeka, ili kao gradilište ako je u pitanju epoha gradnje kuća (Strahinić, 2018). Proces učenja odvija se u skladu s godišnjim dobima pa se tako u jesen prate žetveni običaji, u Božićno vrijeme prave jaslice, prije Uskrsa sije trava i u proljeće sadi cvijeće (Bezić, 1999). Za učenje im služe modeli životinja i lutke, a smanjen je obujam igračaka. Do vremena puberteta, učenike se drži podalje od tehnologije (televizora, videokazeta, računala) je se smatra da mediji uzrokuju slabu uključenost osjetila te oštećenje cjelokupne senzoričke integracije prilikom njihova korištenja čime se onemogućuje zdrav razvoj tijela, duše i duha djeteta (Doutlik, 2015; prema Schneider i sur., 2002).

Budući da waldorfska pedagogija preporučuje čitanje određenih sadržaja i pričanje priča, u školama svaki sat završava nekim pripovjednim materijalom. Bajke su često zastupljene u prvom razredu, basne i legende u drugom, Stari zavjet u trećem razredu, nordijska mitologija u četvrtom, grčka mitologija u petom, rimska povijest u šestom, otkriće starih naroda u sedmom i biografija u osmom razredu. „Tijekom dvanaest godina školovanja svi učenici su obuhvaćeni umjetničkim aktivnostima: glazba, slikanje, crtanje, plastično oblikovanje, euritmija i dramsko izražavanje“ (Strahinić, 2018, str. 22; prema Matijević, 2001).

U waldorfskim školama ne postoji normirana skala ocjena, već se uspjeh procjenjuje opisnim ocjenjivanjem i kvalitativnim praćenjem razvoja svakog učenika. Također, nema selekcije prema uspjehu i ponavljanja razreda jer je naglasak na otkrivanju i razvijanju nadarenosti i mogućnosti svakog učenika (Doutlik, 2015).

5.2.2. Waldorfska škola u Zagrebu

Waldorfska škola u Zagrebu djeluje od 1993. godine kao prva novoosnovana alternativna osnovna škola na području Republike Hrvatske. Osnovana je pod imenom Osnovna škola svetog Jurja, a od 2004. godine s radom nastavlja pod imenom Waldorfska škola u Zagrebu.

Misija škole je odgojiti slobodnog čovjeka cjelovitim pristupom svim dijelovima ljudskog bića, ne samo mentalnom. Nastoji obrazovne sadržaje uskladiti s uzrastom i individualnim potrebama djeteta, omogućiti i poticati pravo djeteta da u procesu odrastanja i školovanja razvija kreativnost i sve svoje potencijale. Vizija je da se kroz suradnju učenika, učitelja i roditelja učenicima osigura stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija te ih osposobiti za život i rad u promjenjivom društveno - kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informatičko - komunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja te dostignuća.

Kao najvažnije dobrobiti pohađanja Waldorfske škole istaknuto je da djeca razvijaju unutarnju želju za učenjem i znanjem, idu u školu s veseljem, uče s razumijevanjem umjesto štrebanjem, razvijaju kreativnost, spretnost u radu, snalažljivost i prilagodljivost. Također, razvijaju se brojne vještine (tzv. "soft-skills") kao što su prezentacijske vještine, komunikacijske vještine, organizacijske vještine i timski rad. Navodi se i kako se kod djece postiže bolja usklađenost lijeve i desne polutke mozga, a time i bolji osobni balans u životu. Budući da se već od prvog razreda uče dva strana jezika, i to na interaktivan, praktičan način, ostvaruje se prednost u stranim jezicima. Zahvaljujući povezanošću s prirodom, razvijaju se i zdrave životne navike te pozitivan pristup životu (Waldorfska škola u Zagrebu, 2023).

5.3. Međunarodne škole

U Hrvatskoj postoje razne međunarodne škole koje prate internacionalne programe i većinom su osnovane kako bi djeci koja su iz inozemstva i često se sele iz države u državu, omogućile lakše praćenje nastave, učenje jezika, jednostavniji nastavak školovanja nakon preseljenja i svjedodžbu ili diplomu koja je priznata i u drugim dijelovima svijeta. Često nose naziv država čijim se programom vode, ili rade po IB programu. Neke od internacionalnih škola su: Američka međunarodna škola Zagreb (AISZ), Francuska internacionalna škola u Zagrebu koja prati francuski i hrvatski program, Britanska međunarodna škola Zagreb (BISZ) koja za niže razrede primjenjuje engleski kurikulum i IPC (International Primary Curriculum), Njemačka internacionalna škola u Zagrebu (DISZ) prati kurikulum njemačke savezne pokrajine Thüringen, i Internacionalna osnovna škola Matije Gupca koja radi prema IB programu.

5.3.1. Američka međunarodna škola Zagreb

Američka škola u Zagrebu (AISZ) osnovana je 1966. za potrebe američke zajednice koja živi u Zagrebu. Od svog nastanka, škola je promijenila nekoliko lokacija, a od listopada 2018. smjestila se u Središće, preko puta parka Bundek, gdje se nalazi i danas.

AISZ (American International School of Zagreb) predstavlja odgojno-obrazovnu zajednicu koja se oslanja na suradnju i međuovisnost svojih pripadnika kako bi se postigli najbolji rezultati i željeni uspjeh kod svih učenika. Smatra se da svaki učenik ima svoje posebnosti, kvalitete i ambicije te se pokušava iskoristiti puni potencijal svakog pojedinca i stvoriti visokoobrazovane ljude. Učenicima se pridaje posebna pažnja i nastoji se upoznati svakog od njih kako bi se osjećali znano, prihvaćeno i podržano.

Program nastave temelji se na internacionalnim kurikulumima. U najranijoj dobi (predškola) prati se *Reggio Emilia* pristup, a od 1. do 10. razreda *Common Ground Collaborative framework*. Američka škola svoje učenje opisuje kao orijentirano budućnosti i stjecanje interdisciplinarnih vještina i karakternih osobina nužnih za uspjeh u budućnosti. Također, smatra se da zabava i balans trebaju biti sveprisutni u nastavi. Umjesto kompleksnim pravilima, AISZ zajednica vodi se principima koje su u kolaboraciji osmislili učenici i učitelji dugim raspravama i aktivnim slušanjem jedni drugih. Na web stranici škole navedeni su ovi principi: zajedničkom kulturom učenja treba izgraditi zajedničko značenje putem zajedničkog jezika učenja, učenje je istovremeno kognitivna i emocionalna/osobna i društvena aktivnost, okruženje za učenje ima značajan utjecaj na učenje, svi mogu i imaju pravo učiti, najbolje se uči u kontekstu koji je relevantan (American International School of Zagreb, 2023).

Kao što je već spomenuto, zajednica u ovoj školi ima veliku ulogu. Kako bi se to očuvalo, učenici se barem jednom tjedno ujutro okupljaju na sastanku u zajedničkoj dvorani gdje razgovaraju o važnim, aktualnim i relevantnim temama. Redovna nastava traje od 8 do 15 sati, a nakon toga slijede poslije nastavne aktivnosti po izboru djece. Redovna nastava je poprilično slična onoj u formalnim školama, učenici imaju svatko svoje mjesto, učitelj je taj koji zadaje upute za rad i nastava je često kombinacija frontalne i istraživačke nastave. Za razliku od formalnih škola, u američkoj školi postoji vrijeme posebno rezervirano za individualno čitanje i pisanje, učenici imaju veću slobodu izbora što će čitati/pisati i kojim tempom, a i velika je prednost jako dobra opremljenost knjigama, instrumentima, tehnologijom i materijalima za zorno učenje. Svi učenici

imaju bliski odnos sa svim profesorima i stručnim suradnicima kojima se uvijek mogu obratiti za pomoć.

5.3.2. Francuska međunarodna škola Zagreb

Francuska škola u Zagrebu osnovana je 1996. godine. Temelji se na integriranom hrvatskom i francuskom kurikulumu. Nastava se održava na četiri jezika, a reprezentirano je 17 država. Škola broji 137 učenika, a omjer učenika i učitelja je 7:1. Vjeruje se da razvoj višejezičnosti pruža djeci najbolje prilike za budući privatni i poslovni život. Škola je otvorena za sve, uključujući i one koji uopće ne znaju francuski jezik. Smatra se da je otvorenost prema drugim jezicima i kulturama ključna za uspjeh učenika, njihovo intelektualno napredovanje, razvijanje znatiželjnih i otvorenih umova, poticanje tople i inkluzivne atmosfere.

U nižim razredima osnovne škole usredotočuje se na stjecanje i razvoj temeljnih kompetencija. Posebna pažnja se posvećuje čitanju, pisanju i računanju putem raznolikih i poticajnih aktivnosti. Učenici također uče poštovanje prema pojedincima, bez obzira na njihove razlike. Jezici su u središtu pedagoškog projekta. Učenici koji ne govore francuski jezik posebno se pažljivo prate kako bi s vremenom i oni postigli potpunu tečnost u jeziku. Svi učenici također uče engleski, njemački i hrvatski (kao materinski jezik ili strani jezik). Francuski je glavni jezik nastave i podučava se u svim razredima. Engleski je obavezan kao prvi strani jezik od šeste godine. Njemački se podučava kao drugi strani jezik od jedanaeste godine. Hrvatski je obavezan za sve i podučava se ili kao strani jezik ili kao materinski jezik.

Nastava započinje u 8 sati ujutro i traje do 15 sati. Od 8 ujutro do 12 i 25 traje jutarnja nastava. Nakon toga slijedi pauza za ručak i odmor, a od 14 do 14:45 održavaju se popodnevni sati. Nakon 15 sati, učenici imaju dodatne aktivnosti koje upisuju po izboru, a mogu birati između edukativnih, sportskih i umjetničkih aktivnosti.

Kao temeljne vrijednosti utjelovljuju djelatnici te ih prenose na učenike. Vjeruje se da multikulturalno obrazovanje priprema našu mladost za uspjeh u svijetu sutrašnjice; da se kritičko razmišljanje, kreativnost, akademska rigoroznost i znatiželja ključni za akademski uspjeh; da sveobuhvatno obrazovanje, temeljeno na raznolikosti kultura, nadilazi školske predmete; da prihvaćanje raznolikosti i inkluzija osnažuje pojedince i gradi bolje društvo za sve; da učenici prosperiraju u zaštitnom okruženju gdje se mogu slobodno izražavati; te da empatija, moralni

integritet i osjećaj osobne odgovornosti leže u srcu globalnog građanstva (École française internationale de Zagreb, 2021).

5.3.3. Britanska međunarodna škola Zagreb

Britanska međunarodna škola Zagreb (BISZ) počela je s radom 2. rujna 2013. godine. Sada obilježava punih godina kao međunarodna škola. BISZ je nastala iz sestrinske joj, osnovne škole Kreativni razvoj koja je privatna obrazovna institucija te najstarija i jedna od vodećih osnovnih škola u Zagrebu. U proteklih 28 godina, OŠ Kreativni razvoj imao je učenike iz više od 50 zemalja koji su pohađali školu (SAD, Velika Britanija, Kanada, Australija, Njemačka, Austrija, Italija, Mađarska, Kina, Rusija, Sirija, Libanon, Turska, Poljska, Malezija). Učenici postižu izvanredne rezultate u učenju stranih jezika, posebno engleskog, a na prijedlozi roditelja tih učenika da se otvori međunarodna škola, bili su temelj za osnivanje Britanske međunarodne škole Zagreb.

U Britanskoj međunarodnoj školi Zagreb, učenici rade u malim razredima i nastoji im se pružiti optimalne uvjete za razvoj kreativnosti i otkrivanje njihovih talenata. Osnovna sekcija slijedi engleski nacionalni kurikulum uz upitni međunarodni osnovni kurikulum (IPC). To je jedan od najbrže rastućih okvira za učenje na svijetu koji koristi preko 80 zemalja i 1500 nacionalnih i međunarodnih škola.

Školski dan počinje u 9.00 i završava u 16.35 od ponedjeljka do četvrtka, a petkom dan završava u 15 sati. Nastava traje 45 minuta, a školski raspored uključuje kombinaciju obveznih i izbornih predmeta. Sve izvannastavne aktivnosti, uključujući vrijeme za učenje i sportske aktivnosti (košarka, stolni tenis, nogomet, joga, gimnastika i plivanje), planirane su popodne. Dan se dijeli na tri obroka koji se poslužuju školskoj kuhinji i školskoj blagovaonici. Učenici dolaze u školu koristeći javni ili organizirani prijevoz.

Škola i njezino okruženje pod stalnim su elektroničkim nadzorom 24 sata dnevno, a prisutan je i zaštitnik. Aspekt sigurnosti od iznimne je važnosti za roditelje koji odluče upisati svoju djecu u našu školu. Školska uniforma je obavezna od vrtića, čime štitimo svoju djecu od zamki potrošačkog društva.

BISZ je mjesto gdje svi učenici mogu graditi svoja iskustva u učenju kako bi se pripremili za budućnost. Atmosfera u školi je čisto internacionalna, s preko 50 nacionalnosti koje se čuju po hodnicima, na igralištima ili u našem novom internatu, a svi su povezani jezikom engleskog i britanskim modelom obrazovanja.

5.3.4. *Njemačka međunarodna škola u Zagrebu*

Njemačka internacionalna škola u Zagrebu (DISZ) osnovana je 2004. godine na inicijativu hrvatskih, njemačkih i austrijskih roditelja te Veleposlanstva Savezne Republike Njemačke u Zagrebu i hrvatsko-njemačkih tvrtki. Ona nudi visokokvalitetan pedagoški program od dječjeg vrtića preko osnovne škole, srednjeg stupnja obrazovanja do mature. Zajedno s Francuskom školom u Zagrebu jedna je od pet *eurocampusovih* škola u svijetu, predsjednik Savezne Republike Njemačke dodijelio joj je priznanje Izvrсна njemačka škola u inozemstvu zbog visokih standarda kvalitete škole.

DISZ pridaje veliku važnost individualnoj podršci, višejezičnosti i susretu kultura. Njemački jezik i kultura, obrazovanje, susreti i razmjena predstavljaju okosnicu rada svih njemačkih škola u inozemstvu. Za učenike se stvara dinamično okruženje za učenje te ih se individualnim pristupom potiče i podržava. Veliku važnost pridaje se prenošenju demokratskih vrijednosti, potiče inovativno, kritičko i društveno promišljanje te se djecu usmjerava kako bi otkrila i iskoristila sve svoje osobne potencijale.

Raspon predmeta u školi obuhvaća četiri jezika (njemački, hrvatski, engleski, francuski), matematiku, informatiku, prirodoslovne predmete, društvene predmete, likovnu, glazbenu i tjelesnu kulturu. Aktivnosti koje potiču razvoj osobnosti odvijaju se nakon nastave i upotpunjuju ponudu škole.

Nastava osnovne škole temelji se na kurikulumu njemačke savezne pokrajine Thüringen. Učenicima se pristupa individualno kroz nastavne sadržaje, ciljano usmjerene na svakog učenika, te pomoću najrazličitijih metoda, otvorenih oblika nastave, nastavnog tima s dva učitelja u razredu, rada usmjerenog na projekte i vođenog učenja. Naglasak je na razvoju kritičkog, kreativnog i samostalnog učenja, odgovornosti za vlastite postupke, na uspjehu iz svakog predmeta, usvajanje strategija za rješavanje sukoba te na tjelesnoj aktivnosti. Nastava počinje u 8 sati, a traje do 15 sati, osim petkom kada traje do 13. Nakon nastave, učenicima se nude mnogobrojne izvannastavne aktivnosti kao što su nogomet, robotika, ples, dramska radionica, francuski jezik te cjelodnevni boravak do 17:00 sati. (Deutsche Internationale Schule in Zagreb, 2022).

5.3.5. *Međunarodna škola Matije Gupca*

Međunarodna škola Matije Gupca nudi učenje po IB programu već od treće godine. To je najopsežniji program prihvaćen u više od sto škola diljem svijeta. Program nižih razreda obuhvaća

širok kurikulum i predstavlja izazovan okvir s konstruktivističkim pristupom poučavanju, učenju i ocjenjivanju. Program se temelji na postavljanju pitanja i potiče se učenike da postavljaju pitanja i procjenjuju informacije, te uče kombinirati relevantno znanje, iskustvo i logičko razmišljanje kako bi rješavali probleme. Naglasak je na pismenosti (pisano i usmeno komuniciranje), kreativnim procesima umjetnosti i glazbe, stjecanju više jezika, razmišljanju u znanosti i matematici; težnji prema fizički aktivnom i zdravom načinu života, i tehnologiji za poboljšanje procesa učenja i otkrića.

Učenike se osnažuje da dosegnu svoj puni potencijal u poticajnom i izazovnom okruženju za učenje, pripremajući ih za aktivnu ulogu kao samopouzdanе, brižne, poštene i međunarodno orijentirane učenike koji su spremni dati pozitivan doprinos kao globalni građani u svijetu. Naglašava se sloboda izražavanja, neovisno razmišljanje i pozitivne osobne vrijednosti i kvalitete, istovremeno održavajući osjećaj odgovornosti prema drugima putem poštovanja i suradnje (Matija Gubec International School, 2020).

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

6.1. Problem istraživanja:

Osnovna škola kao temelj sustava odgoja i obrazovanja je odgojno-obrazovna, socijalna i kulturna ustanova koju obvezno polaze sva djeca od šest i pol ili sedam godina do petnaest godina života. Ona je osnova za svako dalje školovanje, za izvanškolsko i samostalno obrazovanje te za permanentno usavršavanje i doživotno obrazovanje (*Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*, 2002).

Naš moderni obrazovni sustav razvio se tek u 19. i 20. stoljeću, a na njegov razvoj utjecali su brojni filozofi i pedagozi od antičkog doba do danas. Temeljne ideje o odgoju i obrazovanju nalazimo već u djelima antičkih filozofa (Sokrat, Platon, Aristotel, Ciceron, i dr.) (Brković i Kardum, 2021). U srednjem vijeku veliki je utjecaj imala i Crkva. Ističu se i Rousseau, Montaigne i Komensky koji daje prvu razrađenu ideju osnovne škole i njenu didaktičku organizaciju (Mijatović, 1999). U 19. stoljeću djeluju Kant, Fichtea Schelling i Hegel (Hercigonja, 2001), a važnu ulogu u razvoju pedagogije imaju i Pestalozzi (Brković i Kardum, 2021) te utemeljitelj pedagogije, Johann Friedrich Herbart (Hercigonja, 2021).

Osnovno osmogodišnje obrazovanje koje je u osnovi školskog sustava i danas, organizirano je nakon Drugog svjetskog rata. Ono se temelji na nastavnim planovima i programima koje donosi mjerodavno ministarstvo. Svrha mu je omogućiti svim učenicima stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti, umijeća, stavova i navika potrebnih za daljnji život, školovanje i rad. Odnosno, osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića koje ima svoje osobne potrebe, interese i sposobnosti. Suvremeno školstvo, metode i načini rada u školama već su godinama na meti kritičara jer se smatra da suvremeno obrazovanje proizvodi „dobrog” djelatnika u specifičnim uvjetima raspodjele rada u kapitalističkom sustavu“ (Lukić, Radojčić i Rajković, 2011, str. 70). Tradicionalni tip škole je oblik škole u kojoj se provodi formalno obrazovanje. Ono se stječe u okviru formalnog školskog sustava te se njime postiže određeni stupanj školovanosti i kvalifikacija, a dokazuje se diplomom završenog ispita (Mijatović, 1999). Formalni odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj temelji se na Nacionalnom okvirnom kurikulumu koji „predstavlja osnovne sastavnice predškolskoga, općega obveznoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.” (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011, str. 16). Tradicionalni sustav u Republici Hrvatskoj dostupan je svima, a često je kritiziran kao sustav koji je orijentiran programu umjesto učeniku te se smatra da ne omogućava razvoj učenika usmjerenog budućnosti, sposobnog za rješavanje problema i korištenje tehnologije te učenika koji zna kako učiti (Gusić i Tot, 2018). Karakterizira ga i nedostatak pravovremenih povratnih informacija, dominacija predavačke metode, nedovoljno individualizirana nastava, nedostatak izbornosti te naglasak na činjeničnom i proceduralnom znanju. Matijević (2008) kritizira kurikulum hrvatske obvezne škole zbog zapostavljenosti ili potpunog nedostatka učenja rukama u državnim. Šergo (2018) u svome istraživanju dolazi do zaključka da u hrvatskom formalnom sustavu ne postoji kvalitetan način ranog otkrivanja darovite djece, a isto tako ni plana i programa, ili možda cjelovitog kurikuluma za izobrazbu i obuku obrazovnih i odgojnih djelatnika koji bi radili s takvom djecom.

Nedovoljno zadovoljstvo opisanim aspektima formalnog obrazovanja, posebno konvencionalnim sustavom nastave prema predmetima i satnicom, dovelo je do razvoja privatnog i alternativnog obrazovnog pristupa. Alternativno obrazovanje općenito podrazumijeva različite pristupe učenju i podučavanju u odnosu na one koje nudi službeno formalno obrazovanje (Gusić i Tot, 2018; prema Sliwka, 2008). Takve alternativne škole stavljaju učenike u središte procesa

učenja i podučavanja. Alternativne škole se definiraju kao one koje pristupaju učenicima partnerski, cijeneći njihove individualne perspektive, neovisno o tome jesu li javne ili privatne (Kovačić, 2017).

Karakteristike alternativnih škola, pod utjecajem ideja kao što su Freinet, Petersen, Maria Montessori, Steiner i drugi, uključuju: individualni pristup učenju, učenje kroz istraživanje i iskustvo, praktično učenje putem projekata, podršku slobodnoj igri i kreativnosti, interdisciplinarno učenje i naglasak na emocionalnom razvoju (Matijević, 1996).

- **Individualni rad** koji potiče na kritičko razmišljanje, unutarnju motivaciju, razvoj sposobnosti planiranja i samostalan pristup u rješavanju zadataka (Jelaković, 2016).
- **Slobodna igra** koja pozitivno utječe na tjelesni i motorički razvoj djeteta. „Djeca se trebaju igrati dok razvijaju različite vještine, uče o društvenom okruženju i stječu socijalno iskustvo s drugima. Oprema, materijali i uređenje igraonice ili učionice kao okruženja za učenje dodatno ubrzavaju rast i razvoj svakog djeteta“ (Golež, 2021, str. 3).
- **Kreativnost** koja uključuje primjenu divergentnog razmišljanja, otkrivanje različitih odgovora na isto pitanje, izražavanje emocija i humora te prevladavanje straha i dosade (Dubovicki i Omičević, 2016).
- **Istraživačko učenje** kao posredna strategija nastave koja se temelji na aktivnom sudjelovanju učenika u procesu stjecanja znanja. Ono potiče znatiželju, aktivno sudjelovanje i postavljanje pitanja, razvoj intelektualnih sposobnosti, znanstvenog razmišljanja i kreativnosti kod učenika (Mišmaš, 2020).
- **Projektne metode** koje zahtijevaju raznolike angažmane učenika, uključujući samostalno traženje informacija, sposobnost rješavanja problema, neovisno učenje, timski rad i suradnju, kritičko vrednovanje vlastitog i tuđeg rada, donošenje odluka, argumentiranje, usvajanje novih radnih metoda, planiranje, poštivanje rokova i preuzimanje odgovornosti (Stakić i Maričić, 2020).
- **Interdisciplinarni pristup učenju** koji omogućuje stjecanje povezanog znanja iz različitih perspektiva, a ne ograničava se na pojedina predmetna područja. Ovo znanje postaje smisljeno za učenike jer se prožima kroz više različitih disciplina i usvojeno je kroz različite situacije učenja. Ovakvo stjecanje znanja obuhvaća

kognitivnu, socijalnu, fizičku, emocionalnu, kulturnu i duhovnu dimenziju razvoja ličnosti (Stakić i Maričić, 2020).

- **Pridavanje važnosti socijalnom i emocionalnom napretku** djece što poboljšava atmosferu u razredu i podiže školski uspjeh jer djeca razvijaju vještine kao što su pažljivo slušanje, usmjeravanje pažnje, preuzimanje odgovornosti i predanost radu, kontrola reakcija i suočavanje s emocionalno izazovnim situacijama (Munjas Samarin i Takšić, 2009).
- **Demokratizacija** u školi (Maleš, 1996) koja učenicima osigurava veću slobodu izražavanja, sudjeluju u donošenju pravila i u organizaciji aktivnosti (Pažur, 2020).
- **Manji razredi** u alternativnim školama koji su opremljeni didaktičkim materijalima i sredstvima za rad.
- **Opisne ocjene** te zajedničko praćenje napretka učenika umjesto propisanog zatvorenog modela ocjenjivanja (Matijević, 2001).

6.2. Svrha i ciljevi istraživanja, opća i specifična istraživačka pitanja, operacionalne definicije

Svrha ovog istraživanja je ispitati iskustva učitelja nižih razreda osnovnog osmogodišnjeg obrazovanja u školama koji provode tradicionalni oblik nastave te u alternativnim školama. Nastoji se uočiti razlike u iskustvu učitelja, razlike između korištenih metoda i oblika rada u alternativnim i formalnim školama te usporediti u kojoj mjeri one zadržavaju svoje glavne karakteristike.

Cilj istraživanja je opisati metode provođenja nastave tradicionalnih i alternativnih odgojno-obrazovnih ustanova.

Opća istraživačka pitanja: Na koji se način metode i oblici rada koriste za ostvarenje odgojno-obrazovnih ciljeva i zadržavanja vrijednosti alternativne i tradicionalne škole?

Specifična istraživačka pitanja:

1. Opisati na koji se način primjenjuju praktično učenje, interdisciplinarnost i individualnost u učenju u tradicionalnim, a kako u alternativnim školama.
2. Objasniti na koji se način potiče kreativnost i sloboda izražavanja u tradicionalnim i alternativnim školama.

3. Interpretirati na koji način učenici sudjeluju u donošenju pravila i organiziranju aktivnosti te na koji se način razvija i prati emocionalni razvoj učenika u tradicionalnim i alternativnim školama.
4. Razjasniti na koji se način provodi vrednovanje u tradicionalnim i alternativnim školama.
5. Predočiti na koji se način postižu disciplina i aktivnost kod učenika u tradicionalnim i alternativnim školama.
6. Opisati način i ulogu uključenosti roditelja u nastavu u tradicionalnim i alternativnim školama.

6.3. Opis pristupa istraživanja i metoda prikupljanja podataka, terenskog postupanja, opis populacije i planiranog uzorka

Istraživanje je provedeno u obliku fokus grupe. Sudionici su četiri učiteljice nižih razreda alternativnih osnovnih škola i jedna učiteljica tradicionalne osnovne škole. Diskusija je vođena unaprijed sastavljenim pitanjima koja su sudionici dobili i prije samog razgovora, te je održana putem *Zoom* platforme. Objekt istraživanja jesu iskustva provođenja nastave različitim metodama, a subjekti različiti oblici školskog sustava s obzirom na pristup održavanju nastave. Razgovor je sniman, a kasnije i raspisan i analiziran.

6.4. Instrumenti

Instrumenti istraživanja bili su unaprijed strukturirana pitanja, *Zoom* platforma i snimač zvuka.

Pitanja koja su postavljena odnose se najprije na školu u kojoj pojedini sudionik izvodi nastavu te vrijednosti i pedagogije koje su temelj ustrojenja škole. Nadalje, postavljala su se pitanja vezana uz način rada, o održavanju vrijednosti pojedinog odgojno-obrazovnog oblika, o izvođenju nastave, o reakciji učenika i roditelja na način održavanja nastave, te o načinu vrednovanja i veličini razreda.

1. O školi:

- 1.1. Navedite ime škole u kojoj radite.
- 1.2. Koliko ste dugo u školi u kojoj radite?
- 1.3. Jeste li radili u još kojoj školi?
- 1.4. Po čemu se razlikuju škole u kojima ste radili?
- 1.5. Možete li mi opisati jedan nastavni dan u školi?

1.6. Na kojim se vrijednostima temelji Vaš rad?

1.7. Smatrate li da su vrijednosti na kojima temeljite Vaš rad u skladu s vrijednostima škole u kojoj trenutno radite?

1.8. Na čijoj se pedagogiji temelji rad škole?

1.9. Koji program prati škola u kojoj radite?

2. *O vrijednostima:*

2.1. Smatrate li da se provodi individualnost u učenju svakog učenika?

2.2. Smatrate li da svaki učenik ima priliku biti ono što jest?

2.3. Na koje načine učenici samostalno istražuju i kojim se predmetima i materijalima pritom koriste?

2.4. Kako biste Vi opisali praktično učenje? Primjenjujete li praktično učenje u svom radu? Možete li dati primjer?

2.5. U kojim aktivnostima učenici imaju priliku pokazati svoju kreativnost? U kojim aktivnostima kreativnost učenika najviše dolazi do izražaja?

2.6. Možete li navesti primjer kada ste jednu temu istovremeno radili iz više predmeta? Možete li ukratko opisati postupak?

2.7. Smatrate li da učenici mogu slobodno izreći svoje mišljenje o sadržaju za vrijeme sata? Ako ne, kada je pravo vrijeme za to?

2.8. O kojim Vam je temama ugodno razgovarati s učenicima, a koje teme ne volite da učenici spominju?

2.9. Možete li navesti neki primjer kada su učenici sudjelovali u donošenju pravila i organiziranju aktivnosti?

2.10. Navedite neke metode praćenja emocionalnog razvoja učenika.

2.11. Kako vrednujete svoj rad? Imate li neke zanimljive primjere?

3. *O disciplini i postignućima učenika, uključenosti roditelja u nastavu, razredu i ocjenjivanju*

3.1. Vjerujete li da uspijevate kod učenika razviti odgovornost i na koji način to postižete?

- 3.2. Znete li neke primjere kada su učenici pokazali da su aktivni u svojoj zajednici (školi ili lokalnoj zajednici)?
- 3.3. Jeste li zadovoljni stupnjem uključenosti roditelja u nastavu? Imate li neke primjere?
- 3.4. Koliko je učenika u Vašem razredu? Koliki je po Vama idealan broj učenika u razredu i zašto?
- 3.5. Koristite li opisne ocjene u vrednovanju? Možete li mi dati primjer kako izgled jedna opisna ocjena?

Sastanak je održan na *Zoom* platformi, a sudionici su mu se pridružili putem podijeljene poveznice. Sudionici su imali pravo odabrati žele li upaliti kamere ili samo mikrofon tijekom sudjelovanja u razgovoru. Moderatorica je imala i mikrofon i kameru tijekom cijele diskusije. Snimač zvuka bio je uključen nakon obavještenja o snimanju razgovora.

6.5. Pitanja istraživačke etike i refleksivnosti istraživača

Svi su sudionici prije samog pristanka ili ne pristanka na sudjelovanje bili obaviješteni o cilju i svrsi istraživanja, a istraživač im jamči anonimnost. Također, od sudionika se tražilo dopuštenje za snimanje razgovora, a napomenuto je i da je audiozapis dostupan samo istraživaču te da će snimka biti transkribirana, a potom i izbrisana. Podaci će biti korišteni isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada i dostupni istraživaču, mentoru i komisiji. Sudionicima je prije, u tijeku i nakon istraživanja dostupan i kontakt istraživača za sva dodatna pitanja i nedoumice.

U istraživanje ulazim sa očekivanjem da se metode i pristupi alternativnih škola uvelike razlikuju od onih u tradicionalnim školama. Ta se pretpostavka javlja ponajviše zbog naglaska koje tradicionalne škole stavljaju na teorijsko znanje i učenje što većeg broja informacija u što kraćem vremenu. Također, smatram da je nastavu u alternativnoj školi moguće puno kvalitetnije organizirati zbog manjeg broja učenika u razredu i opremljenosti učionica didaktičkim igračkama i raznim materijalima. Bez obzira na to, objektivan pristup planiram zadržati jer se nadam da će istraživanje pokazati kako se danas u formalnim školama primjenjuju i druge metode kojima se nastoji odmaknuti od pretežno frontalne nastave i na taj način približiti vrijednostima alternativnih škola.

7. REZULTATI

U istraživanju su sudjelovale četiri učiteljice nižih razreda alternativnih i jedna učiteljica nižih razreda formalne škole. Sve se škole međusobno razlikuju po programu (kurikulumu) koji prate ili pedagogiji na kojoj se temelje.

Učiteljica **alternativne škole 1** (u nastavku *alt. šk. 1*) prati internacionalni program, a kao glavne karakteristike navodi da škola učenike priprema na budućnost, njeguje multikulturalnost, kritičko razmišljanje, inkluziju, poštovanje i okruženje u kojemu učenici mogu biti ono što jesu. U razredu ima 15 učenika. Nastava započinje u 8 ujutro, sat traje 45 minuta, a između nastavnih sati učenici imaju odmor od 25 minuta i vrijeme za ručak od sat vremena. Nakon redovne nastave koja traje do 15 sati, učenici imaju dodatne aktivnosti koje sami biraju.

Učiteljica **alternativne škole 2** radi po IB programu, u razredu ima 18 učenika. Nastava se dijeli na jutarnju, od 8 do 12 sati, i popodnevnu nastavu u obliku boravka ili izvannastavnih aktivnosti do 15 sati. Alternativna škola 2 (u nastavku *alt. šk. 2*) zagovara slobodu mišljenja i govora, balans između interkulturalizma i promocija kulturnih, nacionalnih i jezičnih identiteta.

Učiteljica **alternativne škole 3** također radi po internacionalnom programu. U razredu ima 13 učenika, a nastava se održava od 8 do 15 sati, uz dva odmora i pauzu za ručak. Ova je škola (u nastavku *alt. šk. 3*) orijentirana na budućnost i na iskorištavanje punog potencijala svakog učenika. Odlikuje se dobrim poznavanjem učenika, kolaboracijom učitelja i stručnih suradnika, individualnošću u nastavi, poticanjem kreativnosti i kritičkog razmišljanja te multikulturalnošću.

Učiteljica **alternativne škole 4** radi u školi koja se vodi Montessori pedagogijom i konceptom slobodne demokratske škole. U razredu je 14 učenika, a škola (u nastavku *alt. šk. 4*) provodi cjelodnevnu nastavu koja počinje u 8:30, a završava u 16 sati. Vrijednosti na kojima se temelji učiteljičin rad, ali i rad škole uopće, su: posebnost svakog djeteta, individualnost, važnost emocija, djelovanje na moralni odgoj, ravnopravnost, odgovornost, učenje iz vlastitih akcija, važnost fizičke i emocionalne sigurnosti i naglasak na ljubavi prema svim živim bićima.

U nastavku je za svaku vrijednost vidljivo koliko je i na koji način zastupljena u alternativnim, a koliko u tradicionalnim (formalnim) školama.

7.1. Individualnost

Individualni rad kao kontrast često kritizirane frontalne nastave, prihvatljiviji je jer potiče na kritičko razmišljanje, unutarnju motivaciju, razvoj sposobnosti planiranja i samostalan pristup učenika u rješavanju zadataka. Ovu vrstu rada zagovaraju sve škole, posebice alternativne.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
INDIVIDUALNOST	Individualizacija. Samostalno učenje istraživanjem.				Učenici po individualiziranom programu. Samostalan rad.

Individualni rad i individualizacija neizbježne su u multikulturalnim školama kao što su *alt. šk. 1, 2 i 3* prvenstveno zbog nejednake razine znanja jezika na kojima se provodi nastava. Učiteljice spomenutih škola individualiziraju zadatke za učenike ili grupe učenika prema njihovom stupnju jezične kompetencije. Svaki učenik dobiva onoliko vremena i asistencije koliko mu je potrebno da odradi svoj zadatak. Za one koji svoj zadatak izvrše ranije, postoje i dodatni zadaci u skladu s njihovim sposobnostima i znanjem.

„Imam veliku slobodu raditi što i kako želim tako da uvijek imam spremno nešto za one koji su napredniji kako im ne bi bilo dosadno, a isto tako trudim se posvetiti onima koji ne mogu pratiti ono što većina može“ (učiteljica alt. šk. 1).

U *alt. šk. 2* pomaže i „support teacher“ te su u učionici uvijek prisutne dvije ili čak tri učiteljice što omogućava lakšu organizaciju rada u grupama. Učenici se grupiraju prema sposobnostima i svaka grupa dobiva zadatak na njihovoj razini.

„U razredu postoje različiti kutići kao što su kutak za glazbu, kutak za likovnu umjetnost ili kutak za čitanje, gdje oni mogu samostalno raditi po svome interesu. Imamo i kut sa zadacima koje mogu rješavati kad su gotovi. Svatko radi svojim tempom“ (učiteljica alt. šk. 2).

Alt. šk. 3 na početku školske godine radi testiranje da se procijeni na kojoj je razini dijete sa znanjem i poznavanjem jezika.

„Neki učenici ne znaju abecedu, ne znaju niti kako se slova zovu ni koje zvukove proizvode. Neka djeca pak znaju slova i počinju pomalo slovovati, ali samo, recimo, riječi od tri slova. I sad će oni biti jedna grupa, a ovi koji tek uče abecedu će biti posebna grupa, to je taj individualizirani pristup. Postoje djeca koja uopće ne govore jezik na kojem se provodi nastava, oni imaju isto svoju malu grupu gdje uče vokabular, tipa sjedi, ustani, napiši, nacrtaj. A onda postoje i djeca koja

čitaju, a vidjet ćemo na kojoj je sekvenci od sedam mogućih stupnjeva koje dijete“ (učiteljica alt. šk. 3).

Kada se učenike svrsta u grupe prema sposobnostima, oni dobivaju zadatke primjerene njihovim jakostima. Zadatke često rješavaju sami ili u grupi, svatko svojim tempom. Imaju i vrijeme kada slobodno čitaju, pišu ili sami proučavaju.

U alt. šk. 4 učenici svakodnevno rade samostalno i u velikom broju aktivnosti. Često samostalno rade na unaprijed pripremljenim materijalima ili poveznicama.

Učenici alternativnih škola imaju duže odmore od učenika tradicionalnih škola pa se za to vrijeme mogu slobodno igrati. Alternativna škola 2 ima i posebno vrijeme za slobodnu igru u organiziranim kutićima (za glazbu, umjetnost,..).

Dakle, moglo bi se zaključiti kako sve učiteljice provode individualni oblik rada gdje svaki učenik zasebno rješava zadatke prilagođene njegovim sposobnostima i znanju. Osim samostalnog učenja, njeguje se i slobodna igra za vrijeme odmora.

7.2. Praktično i istraživačko učenje

Praktična i istraživačka učenja koja podrazumijevaju aktivno sudjelovanje učenika u procesu stjecanja znanja, potiču znatiželju, postavljanje pitanja, razvoj intelektualnih sposobnosti, znanstvenog razmišljanja i kreativnosti kod učenika. Koriste se u svim školama jer ovim metodama učenici lakše razumiju i pamte gradivo. Alternativne škole, za razliku od formalne, imaju i domaćinstvo ili neki oblik nastave sličan domaćinstvu koji osnažuje praktično učenje.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
PRAKTIČNO I ISTRAŽIVAČKO UČENJE	Domaćinstvo, eksperimenti, projekti, terenska nastava, samostalno proučavanje izvora.				Terenska nastava, eksperimenti, grupni i samostalni radovi, istraživačka nastava.
	Udžbenici, knjige, časopisi.	Tableti, udžbenici, knjige, časopisi, didaktičke igračke.		Makete, Montessori materijali, tableti, udžbenici, knjige, časopisi, didaktičke igračke.	Tableti, udžbenici, časopisi.
	Mješovite grupe (različiti uzrasti).	Grupni rad, rad u paru, samostalan rad.			

Istraživačka nastava u svim se školama najviše očituje na predmetu priroda i društvo. Naglasak je na istraživanju u prirodi, eksperimentima ili samostalnom prikupljanju podataka iz raznih izvora.

U *alt. šk. 1* učenici ne koriste tablete, već im učiteljica donosi literaturu, a istražuje se obično u grupama mješovitih uzrasta i stupnja znanja

„...kako bi stariji ili napredniji mogli pomoći i mentorirati druge“ (učiteljica alt. šk. 1).

U *alt. šk. 2* najviše se, također, istražuje u grupama ili u paru, a pri istraživanju se, osim knjiga, koriste i tableti.

„Sami sve istražuju, nikad im mi ne serviramo ništa gotovo“ (učiteljica alt. šk. 2).

Alt. šk. 3 primjenjuje istraživačko učenje gotovo svakodnevno, u svakom predmetu.

„Na primjer, ako je lekcija svjetlost ili svjetlo, uvijek ćemo pitati otkud svjetlo dolazi i oni će navesti sve svoje ideje. I netko će možda htjeti proučavati danje svjetlo, netko će donijeti lampice i svjetiljke, netko će proučavati svijetle boje. U matematici kada učimo što je to broj, idemo okolo i istražujemo. Tražimo gdje su to oko nas brojevi i zašto nam trebaju u stvarnom životu. Tako imamo broj cipela, broj ormarića, broj autobusa, broj kuće... da shvate važnost učenja brojeva jer su svuda oko nas“ (učiteljica alt. šk. 3).

U *alt. šk. 4* samostalno istraživanje događa se svaki dan i uz brojne aktivnosti. Za matematiku i jezik koriste se Montessori materijali. Česti su pokusi iz područja mjerenja, fizikalnih zakona, brige o okolišu, istraživanja životinjskog i biljnog svijeta, kuhanja, rada u vrtu i slično, a odvijaju se u školi i u okolici škole.

„Neke su aktivnosti jednokratne, neke traju i zahtijevaju praćenje i vođenje bilježaka te donošenje zaključaka na kraju procesa. Samostalno istražuju radeći na nekom projektu kada iz niza pripremljenih materijala ili linkova trebaju napraviti prezentaciju svojeg projekta“ (učiteljica alt.šk. 4).

Učiteljice *alt. šk. 1* i *alt. šk. 2* spominju i kako se u njihovim školama posvećuje i radu rukama pa tako učenici peku kolače, izrađuju parfeme, i sl.

„Postoji učionica koja se zove domaćinstvo pa se koristi, npr. za dan jabuka kada peku pitu od jabuka“ (učiteljica alt. šk. 2).

Alt. šk. 3 već od prvog razreda učenike upoznaje s projektnom nastavom. Oni u okviru određene teme učenicima daju na izbor:

„ako, primjerice, radimo životinje i biljke, mogu izabrati hoće li zasaditi neku biljku, ili napraviti dioramu, ili će otići u vrt i tamo proučavati“ (učiteljica *alt. šk. 3*).

Alternativna škola 4 također se ističe količinom praktičnog učenja, odnosno učenjem u kojem djeca aktivno rade i iskustveno uče. Smatra se da sve ono što djeca mogu naučiti iz vlastitog iskustva, trajnije ostaje u memoriji i temelji se na dubinskom razumijevanju. Učiteljica kao primjer daje odlazak u šumu i traženje skrivenog blaga prema karti na kojoj se treba snalaziti prateći kretanje prema stranama svijeta. Kako bi lakše shvatili pojam opsega, djeca će rastegnuti dugačku traku oko dvorišta škole i izmjeriti joj ukupnu duljinu. Praktično učenje u *alt. šk. 4* djeca imaju kroz ručni rad, jednom tjedno, a često rade i STEM aktivnosti.

„Učenje o prometu, kako voziti bicikl u prometu, učimo tako da svake godine idemo biciklima u grad i okolicu grada, na takozvanu biciklijadu. Prirodu učimo iz prirode same“ (učiteljica *alt. šk. 4*).

Uočava se da alternativne škole daju više prilike za praktične aktivnosti u vidu rada rukama, dok formalne škole istraživačku nastavu imaju samo u vidu pronalaženja informacija iz različitih izvora.

Istraživačko učenje u alternativnim školama provodi se i pomoću raznih projekata u kojima učenici sudjeluju. **Projekti** se mogu provoditi na razini grupe, razreda, škole, ili čak u suradnji s drugim školama. Tradicionalne škole rijetko se okušavaju u projektima koji obuhvaćaju veći kolektiv od grupnog rada.

Alt. šk. 1 često u svojim projektima kolaborira i sa susjednom školom pa učenici imaju priliku surađivati i sa učenicima te škole. Takvi projekti planiraju se godinu unaprijed, nema strogog roka, sve je fleksibilno, varira i obujam, i to koji će učenici sudjelovali. Učiteljica *alt. šk. 1* trenutno provodi *eTwinning* projekt na razini razreda u kojem će svaki učenik dobiti svoj djelić zadatka primjeren za svoje sposobnosti.

„Ako je projekt na razini razreda, sudjeluju svi učenici, a oni koji žele mogu odabrati i druge projekte u vidu izbornih predmeta koji ih većinom također provode. Zadaci učenika u projektu ovise o vrsti projekta i odlukama onoga tko ga provodi“ (učiteljica *alt. šk. 1*).

U *alt. šk. 2* provode se razne vrste projekata. Neki manji projekti se rade nakon svake cjeline, a učenici ih osmišljavaju i planiraju sami. Sudjelovali su i u projektu koji je posredovala agencija koja povezuje različite škole diljem svijeta pa su se tako jednom tjedno putem *Zoom*-a sastajali s učenicima iz Amerike i s njima razgovarali, izmjenjivali iskustva i provodili aktivnosti.

„Najveći naš projekt je na kraju četvrtog razreda kada učenici otpočeta naprave sve sami. Oni si podijele poslove, a mi smo tu samo promatrači i samo čekamo što će ispasti. Zadnje što mi je u sjećanju je moja grupa koja je imala temu ples. Cure su istraživale po školi ispitujući učenike koliko vole ples, bi li voljeli imati više plesa u školi, koliko je važan za zdravlje, itd. Na kraju su snimile i školski plesni video“ (učiteljica alt. šk. 2).

Alternativne škole projekte provode u sklopu redovne nastave ili izbornih predmeta, a oni se razlikuju prema razini na kojoj se odvijaju. Formalne škole rijetko sudjeluju u takvim projektima, uglavnom se zaustavljaju na projektu koji obuhvaća jednu nastavnu cjelinu i na njemu radi učenik samostalno, u paru, ili u grupi.

7.3. Kreativnost

Kreativnost se najbolje očituje upravo u takvim praktičnim aktivnostima, projektima i tijekom istraživačkog rada. Najbolji pokazatelji kreativnosti su divergentno mišljenje, kritičko mišljenje, brzina i jednostavnost dolaska do odgovora te originalnost.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
KREATIVNOST	Praktične aktivnosti, projekti, samostalno istraživanje.	Osmišljanje projekata, pronalaženje rješenja za probleme, praktični zadaci u prostoriji domaćinstva.	Postavljanje pitanja, davanje odgovora na pitanja, objašnjavanje načina otkrivanja odgovora. Snalaženje u slobodnim temama.	Kreativan dolazak do rješenja, pisanje priča, debate, radionice umjetničkog izražavanja, dramske radionice, STEM izazovi, STOP animacija.	Brzina pronalaženja odgovora, likovna kultura, pisanje sastavaka.

Učiteljica *alt. šk. 2* opisala je jedan projektni zadatak u kojemu je najbolje prepoznala kreativnost kod svojih učenika. Riječ je o projektnom zadatku za koji su učenici sami mogli odabrati temu, a da je povezana s nekim globalnim problemom (klimatske promjene, ratovi). Zadatak je bio da sami smisle što bi mogli napraviti da to poboljšaju.

„Grupa koja je uzela temu klimatske promjene napravila je male izazove gdje su jedan dan zadali svim razredima da donesu staru odjeću koja će se reciklirati, a drugi dan je bilo natjecanje u tome tko će donijeti najviše plastičnih boca“ (učiteljica alt. šk. 2).

Učiteljica alt. šk. 3 ističe i kako se kreativnost najbolje uočava po odgovoru i načinu na koji je učenik došao do tog odgovora na postavljeno pitanje o novoj temi. Od učenika se traži da objasne na koji su način došli do odgovora i sve su ideje prihvaćene. Učenike se pitanjima i potpitanjima navodi na razmišljanje. Na početku teme ili jedinice postavlja im se pitanje, npr. *Što je matematika?*,

„... i onda vidimo kad oni daju odgovore, prije nego što počnemo učiti, što već oni znaju i koliko ih zanima. Ili, na matematici kad rješavaju zadatke, jako je važno da nauče objasniti nam kako su došli do tog rezultata. I tu je jedno bogatstvo ideja i metoda kako oni dođu do rješenja. Nešto što se čak ni ja ne bih sjetila ili nisam do sad znala“ (učiteljica alt. šk. 3).

Još jedan primjer gdje učiteljica uviđa kreativnost učenika je brzina kojom smišlja temu za slobodno pisanje.

„Zadana tema će biti, npr. istinita priča iz života. Ne kažemo im pišite o svom ljetu ili kućnom ljubimcu, nego izaberite temu sami. Može biti o osobi, događaju, stvari. I onda tu vidimo kako oni razmišljaju i kako brzo pronalaze temu. Ili su, recimo, zakočeni i moraju se polako učiti toj slobodi“ (učiteljica alt. šk. 3).

Učiteljica alt. šk. 4 također kao pokazatelj kreativnosti spominje kreativan dolazak do rješenja u zadatku ili problemu te pisanje vlastitih priča. Navodi još i debate, zajedničko stvaranje, čitanje poezije na glas, dramske radionice i radionice umjetničkog izražavanja te STEM izazove

„kada kao grupa trebaju napraviti neki jednostavni improvizirani uređaj ili u izradi STOP animacija...“ (učiteljica alt. šk. 4).

Dakle, najviše primjera kreativnosti kod učenika dolazi iz zadataka u kojima su učenici imali najviše slobode, odnosno morali su sami smišljati temu i organizirati način rada.

7.4. Interdisciplinarnost

Interdisciplinarnost omogućuje povezivanje znanja iz različitih perspektiva neograničavajući se na pojedini predmet, već tako da se znanja dvaju ili više predmeta povezuju i nadopunjuju. Na taj način znanje postaje smisljeno i lakše pamtljivo.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
INTERDISCIPLINARNOST	Učiteljica traži zajedničke elemente i povezuje gradivo iz više predmeta.	Ista tema se proteže kroz sve predmete istovremeno. Učitelji različitih predmeta se sastaju i dogovaraju na koji će način povezati nastavna gradiva.	Konzultacija učitelja različitih predmeta oko planiranja aktivnosti kako bi se povezalo nastavno gradivo.	Isti materijali se koriste za učenje više predmeta, po uzoru na kozmički odgoj Montessori pedagogije.	Povezuje se gradivo kada je to moguće.

Interdisciplinarnost je vidljiva u svim alternativnim školama. Sve se učiteljice slažu da su učenicima lakše shvatljive teme koje se istovremeno provlače kroz više predmeta, npr. simetrija koju nalazimo i u matematici, i u glazbenoj i likovnoj umjetnosti. Iz tog se razloga trude povezivati gradivo iz više predmeta u svakom momentu.

„Sve što se može povezati, ja to povežem da im lakše sjedne. Često ih vodim van, na primjer, u jesen za prirodu i društvo da skupljaju plodove. Onda to iskoristimo i za likovni. S engleskim jezikom često vežem druge predmete“ (učiteljica alt. šk. 1).

U alt. šk. 2 jedna se tema proteže kroz dulji period, mjesec ili dva, ovisno o širini teme koja je onda prisutna u svakom predmetu u tom periodu. Uzmimo za primjer temu Voda. Na prirodi i društvu učit će se vode u Hrvatskoj, na matematici će se mjeriti obujam vode, na tjelesnom će se kretati kao voda, itd. Učiteljica iz alt. šk. 2 tvrdi:

„Mi kroz sve predmete pokušavamo povezati jednu temu, nekad je teško, ali trudimo se što više. Imamo jednom u dva tjedna sastanke gdje svi učitelji koji predaju jednom razredu sjednu i pokušavaju doći do najboljeg rješenja kako da u svakom predmetu bude prisutna zadana tema.“

Učiteljica alt. šk. 3 za primjer navodi povezivanje matematike i tjelesnog. Ako se, recimo, uči brojanje po dva ili pet, ona kontaktira profesora tjelesnog koji onda smišlja vježbe u kojima se to može primijeniti, npr. preskakanje svakog drugog polja, bacanje lopte po dva ili po pet, itd. Učiteljica alt. šk. 4 navodi zanimljiv primjer interdisciplinarnosti koji se temelji na Montessori načinu učenja vezanom za kozmički odgoj:

„Na podu učionice stoji jedna velika karta RH, obojana samo bojama reljefa. Uz kartu se nalaze 3D figurice raznih predmeta, građevina iz svih dijelova RH. Uz figurice su kartice na kojima

je tekst s činjenicama. Svaki učenik ima jednu praznu knjižicu s malim slijepim zemljovidima RH i slobodnim prostorom za pisanje i lijepljenje fotografija. Za svaki premet postoji i legenda o njemu ili o mjestu iz kojeg potječe, isto napisana na karticama“ (učiteljica alt. šk. 4).

Učenici trebaju pročitati karticu s činjenicama, pronaći odgovarajuću figuricu, staviti je na točno mjesto na karti, izrezati i zalijepiti istu sličicu u praznu knjižicu, napisati važne činjenice, odrediti županiju i označiti lokaciju, pročitati legendu, ukratko ju napisati u knjižicu. Svaki učenik dobiva i legendu na kojoj kasnije vježba vrste riječi, radi ilustraciju ili strip, vježba pripovijedanje, te stvara graf posjećenosti znamenitostima RH svih učenika škole.

Upravo se po ovome pitanju najviše istaknula alt. šk. 4 i njena primjena Montessori pedagogije i materijala. Dok alt. šk. 4 uspijeva ostvariti interdisciplinarnost više predmeta kroz samo jednu aktivnost, ostale se škole oslanjaju na duže vremenske periode u kojima će pronaći zajedničku poveznicu više predmeta.

7.5. Sloboda izražavanja

Sloboda izražavanja kao jedan od elemenata demokratizacije, često se naglašava kao karakteristika alternativnih škola.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
SLOBODA IZRAŽAVANJA	Učenik je slobodan dati svoje mišljenje u bilo kojem trenutku u tijeku nastave ako je relevantno za temu nastavnog sata, a uvijek se može obratiti učitelju prije ili nakon nastave ako se radi o irelevantnoj temi.			Uvijek.	Tijekom rasprava, nakon postavljenog pitanja, za vrijeme SRZ-a.

Zagovaraju je učiteljice svih škola, čak i tradicionalne. Sve učiteljice u istraživanju složile su se kako učenici imaju pravo na svoje mišljenje, ali i kako komentare i vlastita mišljenja tijekom nastave mogu reći samo ako su relevantni za temu. Za sve ostale probleme ili diskusije mogu se obratiti učiteljima prije ili nakon nastave.

Učiteljica alt. šk. 1 ističe da ima dovoljno vremena i slobode da, ako je potrebno, može prekinuti nastavno gradivo u svrhu rasprave o problemu i rješavanju problema. Svaki se učenik se može obratiti sa svojim pitanjem ili problemom i, ako želi, otvoreno se o tome diskutira pred razredom. Također, ako žele nešto prije ili poslije nastave podijeliti, uvijek se mogu obratiti učiteljici ili stručnom osoblju.

„Poslije nastave se dosta često družim s njima i kad nam završi ovaj službeni dio i tako“ (učiteljica alt. šk. 1).

Za učenike alt. šk. 2 učiteljica govori kako su

„slobodni uvijek dići ruku i reći ako ih nešto muči ili postaviti neko pitanje. Mi smo s njima cijeli dan, tako da uvijek mogu doći do nas, postaviti nam neko pitanje, uvijek nam prići“ (učiteljica alt. šk. 2).

U alt. šk. 3 učenici mogu u tijeku rasprave, uz uvjet da podignu ruku, izreći svoje mišljenje. Naglašava se da smiju imati svoje mišljenje koje je novo ili drugačije, a mogu i ispraviti učiteljicu ili nadodati nešto što učiteljica ne zna, a njima je blisko, npr. obitelj, religija.

„To mi se danas desilo s kukcima. Imam eksperta za kukce i on me ispravio. I, ja sam rekla baš ti hvala, samo ti mene nauči. Pa nam je on održao cijelu lekciju o tome. Ovdje je filozofija da djeca vide da i mi odrasli nešto ne znamo, da nismo svemogućí i da radimo greške“ (učiteljica alt. šk. 3).

Učiteljica alt. šk. 4 uz to što govori da učenici uvijek mogu iznijeti svoje mišljenje, tvrdi da najviše s njima voli razgovarati neformalno, a jako voli i čuti njihov doživljaj života općenito.

Kada su u pitanju teme o kojima je učiteljicama neugodno razgovarati s učenicima, sve učiteljice tvrde da takvih nema.

„Učenici su znatiželjni od rane dobi, sve čuju i znaju, pa čak i o nekim teškim temama, na primjer, bolesti, smrti, suicidu... i znatiželjni su, i pitaju, i obrate se s nekim problemom. Onda jednostavno pokušam s njima otvoreno porazgovarati o tome, na nekoj njihovoj razini, naravno, ali pokušavam što manje uljepšati to za njih, da ipak budem dovoljno realna, ali ne i presurova za njihovu dob“ (učiteljica alt. šk. 1).

Kao najosjetljiviju temu, učiteljice alt. šk. 2 i 3 spomenule su vjeru. Učiteljica alt. šk. 2 govori da joj se učenici mogu obratiti s bilo kojim problemom i pitanjem, no:

„jedino u što se nikad ne uplićem je vjera, i to me znaju često pitati vjerujem li ja u Boga. Tada kažem da to nije bitno, da je to svačiji osobni izbor. Kod nas je vjeronauk izborni predmet i vrlo malo djece ide na vjeronauk, tako da u tu temu nikad ne ulazim“ (učiteljica alt. šk. 2)

Učiteljica *alt. šk. 3* govori da i ako učenici pitaju nešto u vezi vjere ili religije, ona im objasni da neki vjeruju u jedno, neki u nešto drugo, ali da je to sve u redu.

„Javlja se i teme kao što su različite obitelji, dvije mame, dvoje tata, jedna mama, rastavljeni, polubraća, polusestre,... Pričamo ponekad i o usvojenju, djeci iz sirotišta, zašto su tamo, i slično. Sve što je dio života bih htjela da znaju, ali na način da to dođe od njih, ako oni imaju primjer, da im ja ništa ne namećem“ (učiteljica alt. šk. 3).

Drugim riječima, sve se učiteljice slažu da učenici imaju pravo na svoje mišljenje, jedina razlika je u tome u kojem trenutku ga smiju izreći. No, bilo da je pravilo da samo moraju podići ruku prije iznošenja vlastitog mišljenja, ili moraju čekati da njihovo mišljenje bude relevantno za temu, zasigurno je da će ih sve učiteljice uvažiti i saslušati. Isto vrijedi i za teme koje ih zanimaju i o kojima žele porazgovarati.

7.6. Socijalni i emocionalni razvoj

Zbog važnosti socioemocionalnog razvoja samog po sebi, ali i njegovog utjecaja na obrazovna postignuća, ispitalo se na koji način učiteljice prate isti te imaju li neke posebne metode.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
SOCIOEMOCIONALNI RAZVOJ	Dobro poznavanje učenika, opservacija.	Opservacija učenika, učenički osvrti na vlastite osjećaje i ponašanja, slikovno prikazivanje osjećaja.	Opservacija, upitnici o učenikovim ponašanjima, suradnja učitelja i stručnog osoblja.	Svakodnevan rad na emocijama, zasebne radionice, priče usmjerene na emocije.	Opservacija, u slučaju opažanja nečega što je neobično kontaktira se stručne suradnike.

Sve su se učiteljice složile da su socijalni i emocionalni razvoj jako važne stavke i da se trude pratiti ih. Kao najvjerniju metodu učiteljice svih škola navode opservaciju učenikova ponašanja i raspoloženja. S obzirom na to da u alternativnim školama učenici često dolaze i odlaze, učiteljima treba vremena da upoznaju učenika i uoče tko je kakav. Učiteljica *alt. šk. 1* ističe kako bitnu ulogu u tome ima razgovor i suradnja s ostalim učiteljima.

„Blisko surađujemo i konzultiramo se sa ostalim učiteljima, asistentima djece koja ih imaju, školskom psihologicom, i na taj način pratimo razvoj. Ponekad je teško to sve uklopiti u

vidu nastave i u vidu aktivnosti koje su zabavne i kreativne, i onda još pratiti i ovu stranu“ (učiteljica alt. šk. 1).

Navodi da kada ih već upozna može „pročitati“ učenike čim uđu u učionicu i procijeniti muči li ih što taj dan. Ako primijeti neki oblik ponašanja koji nije uobičajen ili je zabrinjavajuć, postavlja puno pitanja da shvati koji je uzrok tome. Za rješavanje eventualnih problema pomaže i to što su razredi manji, i što ima potpunu slobodu u izvođenju nastave:

„...jer ako vidim neki problem, ja tu mogu zaustaviti sat i baviti se tim problemom, na ovaj ili onaj način. Mogu promijeniti cijeli koncept rada, mogu nešto i skroz preskočiti“ (učiteljica alt. šk. 1).

Učiteljica alt. šk. 2 ima zanimljivu metodu za shvaćanje učenikovih trenutnih emocija. To je slikanje kandinskih krugova gdje učenici

„zapravo slikaju svoje emocije i onda tu sve vidimo. Ne znam, imala sam jednog dječaka koji je cijeli taj krug obojao u crno... ali on se tako osjećao, osjećao se jako tužno, crna mu je opisivala njegove osjećaje“ (učiteljica alt. šk. 2).

U alt. šk. 3 učitelji dobivaju pitanja o svakom učeniku i njegovim ponašanjima na početku godine, u sredini i na kraju godine.

„Ne samo za one koji su izraziti, kod kojih se problemi odmah vide, već o svakom učeniku pišemo. I onom tihom, i onom sramežljivom, i o onom koji je „leader“, i o onom koji stalno traži nečiju pomoć ili nije dovoljno samostalan. Znači, pokušavamo opservirati sva njihova ponašanja“ (učiteljica alt. šk. 3).

Ponašanje svih učenika promatraju tijekom nastave i na odmoru, a ako primijete nešto neuobičajeno, konzultiraju se s pedagogom i učiteljicom koja se bavi socioemocionalnim razvojem, a zatim se izvještaj šalje i drugim učiteljima.

„Za cijeli razred se radi opservacija tri puta godišnje, a u tijeku godine prema potrebi. Ako vidimo neko neobično ponašanje, komuniciramo s drugim učiteljima da obrate pažnju. Na primjer, učiteljica likovnog, možda ne primijeti da je dijete povučeno, da nema prijatelja i ne zna kako da se sprijatelji, jer je dijete na njenom satu aktivno, voli likovni i u tom trenu je zainteresirano i zaposleno. Zato nam je važno da se svi međusobno čujemo“ (učiteljica alt. šk. 3).

U *alt. šk. 4*, učiteljica nema posebnu metodu za praćenje socioemocionalnog razvoja, no smatra da je ključ u svakodnevnom radu na emocijama.

„Kad god je stvarna prilika za rad na emocijama, prekidam nastavu i posvećujem se tome.“

Provode se i mnoge zasebne radionice vezane za emocije, ovisno o dobi djeteta. Puno im se čita priča tematike kao što su snaga, briga i zajedništvo, nesposobnost slušanja, nedostatak samopouzdanja, pohlepa, nebriga za druge, nesigurnost, strahovi, itd.

*„Volim raditi aktivnosti kroz afirmacije, crtež i boju kroz koje se jača ljubav prema sebi kao uvjet za pružanje ljubavi prema drugima. Neprestano učimo djecu da nema loših emocija, da emocije ne dijelimo na dobre i loše, da smo mi ti koji dajemo predznak emocijama. Učimo ih kako prepoznati i kontrolirati emocije, kako postati vladar svojih emocija. Nemam neki sustav praćenja, samo je stvar rada na tom području, neprestanog rada. Rezultati se vide“ (učiteljica *alt. šk. 4*).*

Većina se učiteljica oslanja na opservaciju i raspravom o učestalim problemima. Nekada se to može odraditi suptilno, uklopiti u nastavu kroz priče, radionice ili likovno izražavanje, a da učenici uopće ne osvijeste da se kroz te aktivnosti prate njihove emocije, a nekada se to provodi direktno, prilazeći učeniku i postavljajući mu pitanja.

7.7. Vrednovanje

Ono u čemu su vidljive najveće razlike između škola je vrednovanje koje je ključni element svake škole i pomoću kojeg se prati napredak učenika.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
VREDNOVANJE	Nema ocjena, samo izvješće o učenikovim postignućima.	Brojčane i opisne ocjene.	Opisne ocjene.	Opisno praćenje.	Brojčane ocjene.

Alt. šk. 1 i 4 tvrde da u nižim razredima ocjena nema uopće, *alt. šk. 2* koristi brojčane i opisne ocjene, *alt. šk. 3* samo opisne, a formalna škola brojčane ocjene. U *alt. šk. 1* brojčane ocjene kreću tek od 6. razreda, a prije šestog razreda ne postoje. Roditelji na kraju polugodišta dobivaju osvrt na znanje djeteta te je li dijete ispod prosjeka, prosječno ili iznadprosječno svojim znanjem i sposobnostima. Učiteljica *alt. šk. 1* smatra da time što ne dobivaju ocjene, učenici nemaju vanjsku motivaciju za učenje, već uče isključivo radi sebe. Kritike se daju u obliku komentara kao što su: *treba poraditi na, još nije usvojio*. Razina na kojoj se učenik nalazi opisuje se komentarima da

učenik je/nije na razini za svoju dob, ispod/iznad te razine. Svrha opisnih ocjena je dočarati na kojoj je učenik razini znanja.

„Roditeljima je cilj samo vidjeti je li dijete prosječno, ispod ili iznad prosjeka. Kod nas nema, kao što ima u tradicionalnim školama, inflacija petica. Znači ne, većina djece bi trebala biti prosječna i većina djece i jest prosječna, a po razredu ih ima dvoje troje koji su baš iznad prosječni i onda to tako i napišemo“ (učiteljica alt. šk. 1).

U alt. šk. 2 uz svaku brojčanu ocjenu ide i opisna ocjena, no ne stavlja se velik naglasak na ocjene. Na kraju godine učenici dobivaju i veliki, najosobniji, izvještaj u kojemu za svaki predmet piše učenikov napredak kroz godinu i na čemu još treba poraditi.

„Npr. ako je ocjena 5 iz glazbenog, uz nju stoji da je učenik sposoban prepoznati zvukove, više i niže tonove dok izvodi pjesmu... Ako je netko lošiji, stavimo uz pomoć ili nije potpuno usvojio“ (učenik alt. šk. 2).

Alt. šk. 3 za vrednovanje koristi opisne ocjene koje glase: zadovoljava očekivanja, premašuje očekivanja, radi prema očekivanjima (znači kreće se prema očekivanjima), ili da je novak u tom području koje se ocjenjuje. Zatim se te ocjene opisuju dodatno s dvije rečenice koje objašnjavaju što to zapravo znači, a onda slijedi i paragraf od 1200 znakova o tome što to znači za pojedino dijete.

„Nema onoga ne prolazi, ne zadovoljava. Koncentriramo se na ono što radi jako dobro i na čemu će raditi u budućnosti, što zapravo skriveno znači da to za sada ne zna. Bitno je da zvuči pozitivno, jer svatko nešto radi, samo još nije došao do cilja. Svatko je negdje na kontinuumu. Ili je negdje na početku pa je novak, ili radi prema tome i približava se cilju ili je dospio na cilj“ (učiteljica alt. šk. 3).

Alternativna škola 4 u nižim razredima nema brojčanih ocjena, ali ni opisnih ocjena, već samo opisno praćenje koje zvuči ovako: *Svim školskim obavezama postupao si izuzetno savjesno i odgovorno. Bio si vrlo ozbiljan i predan radu. Veselio si se meditacijama i znao si se prepustiti vježbama disanja, osjećati, i prepoznati svoje emocije...*

Svaka škola provodi način praćenja za koji misli da će najviše motivirati učenike za daljnji rad, ali i dostojno prikazati trenutnu razinu znanja učenika njemu samome i njegovim roditeljima. Formalna je škola jedina koja koristi iste ocjene za sve učenike, a ne prati osobni napredak.

7.8. Donošenje pravila i organizacija aktivnosti

Demokratizacija se, uz slobodno mišljenje, zalaže i za to da učenici imaju pravo glasa, da mogu donositi pravila i sudjelovati u organizaciji aktivnosti.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
DONOŠENJE PRAVILA I ORGANIZACIJA AKTIVNOSTI	Organizacija projekata, aktivnosti i događanja u školi.	Formiranje razrednih pravila. Organizacija projekata, planiranje istraživanja i aktivnosti, provođenje humanitarnih akcije.		Veliki sastanci na kojima učenici donose odluke, predlaganje organiziranja nastave, odlučivanje o izletima.	Glasanje na SRZ-u, sastanci predsjednika razreda.

U alternativnim je školama uočljivo da učenici dosta sudjeluju u organiziranju aktivnosti, projekata i događanja u školi. Sve alternativne škole inzistiraju na razrednim pravilima koje postavljaju učenici. To su pravila kao što su *slušamo druge dok govore* ili *moramo se lijepo igrati*.

U *alt. šk. 1* učenici mogu sami odabrati svoje aktivnosti, literaturu koju će čitati i kada, a na kraju godine planiraju svoj završni party gdje imaju potpunu slobodu odabrati kako će to izgledati, koga će pozvati i kako će ga organizirati.

U *alt. šk. 2* učenici često dobivaju zadatak da sami isplaniraju projekte i akcije.

Učiteljica *alt. šk. 3* naglašava da je u prvom razredu potrebno moderirati donošenje razrednih pravila, no opet napraviti to tako da učenici osjećaju da su se sami toga dosjetili. Pravila se crtaju, pišu i lijepe na poster koji stoji u učionici.

„I sad ih na to mogu pozivati, vi ste rekli, vi ste postavili i sad se prema tome moramo i ponašati“ (učiteljica *alt. šk. 3*).

Isto tako, kada ima više knjiga koje će morati pročitati, ili aktivnosti koje moraju odraditi, glasaju o tome kojim će redoslijedom to obavljati. Glasaju i kada idu na odmor u kojem će se dijelu kao razred igrati. Na taj način uče da većina pobjeđuje. Stariji učenici udružuju se u učeničke zborove u kojima se dogovaraju i daju prijedloge oko nekih promjena ili akcija. Na primjer, ako odluče reciklirati plastiku, učenici isplaniraju akciju, naprave plakate, traže dozvolu i budžet od kojeg se kupuju kontejneri.

„Željeli su i poseban desert pa je dogovoreno da ga petkom imaju priliku kupiti u školi“ (učiteljica alt. šk. 3).

U alt. šk. 4 organiziraju se veliki sastanci na kojima učenici donose pravila škole, „i to jako dobro rade“ (učiteljica alt. šk. 4). Učenici imaju mogućnost i predložiti o čemu bi htjeli učiti i kako bi to mogli organizirati. Sami odlučuju o završnom izletu na kraju školske godine, prijedlozima i glasovanjem.

Škole nastoje učenicima dati priliku da što više sudjeluju u donošenju odluka i pravila ili da se barem osjećaju kao da sudjeluju. Vjeruje se da će više poštivati pravila ako ih sami uspostave pa tako oni određuju razredna pravila. Isto tako, daje im se na izbor između nekih aktivnosti ili literatura očekujući da će uspješnije izvršiti zadatak ako su ga sami odabrali.

7.9. Disciplina i aktivnost

Postavlja se pitanje kako se, u školama koje potiču slobodu mišljenja, postavljanje pravila i donošenje odluka od strane učenika, uspostavlja disciplina. Promatra se i aktivnost učenika u školskoj i lokalno zajednici s obzirom na izbor koji imaju.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
DISCIPLINA I AKTIVNOST	Postiže se zadavanjem domaćih zadaća i razrednih zaduženja.		Poštivanje vlastitih pravila, razredna zaduženja, povezanost s učiteljem.	Tjedni plan sa zadacima, dodatno vrijeme za slobodnu igru kao nagrada.	Potiče se nagradama i kaznama, ocjenama i bilješkama.
	Aktivnost u školskoj i lokalnoj zajednici (rad na projektima, školske novine, izvannastavne aktivnosti, volontiranje u mjestu u kojem žive).			Aktivna briga o okolišu, posjeti staračkom domu, donacije sredstava.	Aktivnost na izvannastavnim aktivnostima, humanitarne akcije, priredbe, crkveni ili školski zborovi, sportovi, ples.

Po pitanju discipline i aktivnosti, sve se škole slažu da veliku ulogu ima i ono što učenici „nose“ od doma.

„80% ih je koji su odgovorni sami po sebi ili im je urođeno pa se može razviti, a uvijek ima mali postotak onih koji nikada neće biti odgovorni jer ih roditelji ne potiču“ (učiteljica alt. šk. 1).

Učiteljica alternativne škole 1 smatra da se odgovornost uči pomoću strukture, postavljenih pravila, a veliku ulogu ima i to što se ugledaju jedni na druge.

„Kad vide da su svi ostali napravili zadatak, i onih par koji možda ne bi to napravili se osjeća krivo jer su trebali. To je bio zadatak, drugi su napravili, a njih se sad čeka, ili si misle sad moramo nešto dodatno jer nismo...“ (učiteljica alt. šk. 1).

Govori i da je tijekom svog rada isprobavala uspostaviti disciplinu i metodom kažnjavanja, i nagrađivanja, a trenutno se vodi metodom nagrađivanja:

„trenutačno sam na sustavu nagrađivanja, trenutačno skupljaju latice i kada skupe cijeli cvijet dobivaju nagradu“ (učiteljica alt. šk. 1).

Kod svojih učenika primjećuje aktivnost u školskoj, ali i lokalnoj zajednici te navodi da je imala učenike koji su samoinicijativno napravili školske novine, a dosta ih i volontira u raznim udrugama.

Učiteljica alternativne škole 2 pokušava učenicima usaditi osjećaj odgovornosti putem domaćih zadaća. Također, zahtijeva održavanje radnih mjesta i ormarića urednim, često ih pregledava i oni koji nisu uredni moraju biti pospremljeni odmah. Učenicima zadaje i razredne poslove. Svaki učenik ima svoj „posao“ u razredu i ti poslovi se mijenjaju svaki tjedan.

„U jednom tjednu je dvoje zaduženo da sve bude čisto, jedan je zadužen za dijeljenje pribora za ručak, jedan za gašenje svjetla u učionici, itd. Razredni poslovi su možda najbolji primjer“ (učiteljica alt. šk. 2).

Ako ne izvrše zadatak učiteljica prvašićima kaže *„hajde, drugi put ćeš se sjetiti“*, ili se našali da će *„dobiti otkaz na svom radnom mjestu“* (učiteljica alt. šk. 2).

Nagrađuje ih se i dodatnim bodovima koje skupljaju u raznim oblicima, na primjer imaju svoj autić i cestu i za svaki uspjeh, autić se pomiče i cilj je doći do kraja ceste. Kazne se ne prakticiraju. Učenici su aktivni u projektima na razini škole te humanitarnim akcijama kao što je bilo prikupljanje hrane i odjeće za Petrinju nakon potresa.

U *alt. šk. 3* puno se truda ulaže u ostvarivanje dobrih i bliskih odnosa s učenicima. Kada god se ukaže prilika, tijekom odmora ili slobodnih aktivnosti, učiteljica to iskoristi za razgovor jedan na jedan s učenikom sa ciljem da se bolje povežu i međusobno razumiju.

„Moraju nas prihvatiti da bi nas slušali. Jer samo kao autoritet, ne. Bar ja tako mislim“ (učiteljica alt. šk. 3).

Nakon toga, veliku važnost ima i postavljanje i podsjećanje na pravila i objašnjavanje zašto je važno pridržavati se istih (sprečavanje da se nešto loše dogodi), stvaranje rutine, organizacija, itd. Aktivnost učenika vidljiva je po njihovom sudjelovanju u akcijama kao što su prikupljanje hrane i drugih donacija za razne organizacije. Neki su učenici surađivali s dječjim domom, neki sa društvom za zaštitu životinja, neki s organizacijama za zaštitu prirode.

U alternativnoj školi 4, prakticira se Tjedni plan sa zadacima koji mora biti odrađen, a odgovornost da se obaveze izvrše je na učenicima koji su svjesni su da moraju uložiti trud i energiju. Učenici koji ispune plan imaju „zlatno vrijeme“, odnosno, dodatno zasluženno slobodno vrijeme za igru, a neispunjene zadatke učenici nose doma za vikend.

Svaka učiteljica, neovisno o školi u kojoj radi, ima vlastiti princip uspostavljanja discipline. Neke računaju na savjest učenika, druge nagrađuju ili kažnjavaju, ali sve tvrde da najprije isprobavaju, a zatim procjenjuju što najbolje funkcionira. Što se tiče aktivnosti, učenici su aktivni i u školskoj zajednici, koja im pruža mnogo izbora i aktivnosti i projekata, ali i u lokalnoj zajednici.

7.10. *Uključenost roditelja*

Roditelji i zajednica neizostavan su čimbenik kvalitetne i učinkovite suradnje. Roditelji imaju pravo i obvezu sudjelovati u obrazovanju svog djeteta, i moraju biti obaviješteni o njegovim postignućima. Oni, uz učitelje, imaju najveći utjecaj na djetetov razvoj i stjecanje znanja, a budući da su i sami osnivači mnogih alternativnih škola, očekuje se da će biti uključeni na različite načine u odgojno-obrazovne procese.

	ALT. ŠK. 1	ALT. ŠK. 2	ALT. ŠK. 3	ALT. ŠK. 4	FORMALNA ŠKOLA
UKLJUČENOST RODITELJA	Roditelji su osnivači i članovi uprave. Donošenje odluka i promjena, sudjelovanje u aktivnostima i projektima, pratnja na izletima.	Sudjelovanje u aktivnostima, projektima, izletima, ponekad i gosti predavači.	Sudjelovanje na radionicama, gostovanje na nastavi, priredbama, proslavama. Sudjelovanje u projektima, izletima.	Gosti u nastavi, gosti predavači, pomagači na radionicama.	Roditeljski sastanci i informacije. Pozvani su i na priredbe i sajmove.

Roditelji u alternativnim školama uključeni su na mnoge načine. Pomažu u organizaciji događanja, planiranju projekata, pratnja su na izletima, a ponekad dolaze i u školu kao predavači. Budući da je osnivač *alt. šk. 1* udruga roditelja, u upravi su roditelji i ravnatelj, no on ne igra tako bitnu ulogu, koliko sami roditelji. Par puta godišnje okuplja se roditeljsko vijeće i tada oni imaju pravo glasa. Svake četiri godine bira se novi odbor na koji se može prijaviti tko god od roditelja želi.

„Ove godine interes i nije bio toliko velik jer je sve na volonterskoj bazi, a posla ima dosta“ (učiteljica *alt. šk. 1*).

Roditelji su pozvani na izlete, na projekte i volonterske akcije, a uglavnom ih se dosta odazove.

„Roditelji koji žele biti uključeni su uglavnom pozitivni, realni, svi njihovi komentari su opravdani i realni su oko postignuća svog djeteta.“ (učiteljica *alt. šk. 1*).

U *alt šk 2*. roditelji se priključuju izletima, višednevnim terenskim nastavama, uključeni su u projekte, donose potrebne materijale, pomažu na izložbama, nekada dolaze kao gosti predavači.

„Uvijek na roditeljskom pitamo ako je netko stručan u području koje u tom trenu obrađujemo, znaju se javiti, doći u razred i održati sat. To je dosta često i bude simpatično“ (učiteljica *alt. šk. 2*).

U *alt. šk. 3* prakticira se i da roditelji dođu gledati nastavu.

„Roditelji su došli vidjeti dio nastave, nekih pola sata, a onda su ostali sa mnom razgovarati o ostalim stvarima“ (učiteljica *alt. šk. 3*).

Učitelji nekada organiziraju i radionice u sklopu nastave na koje su dobrodošli i roditelji.

„Na te radionice bi odaziv mogao biti i veći, jer npr. roditelji žele čitati sa svojom djecom, ali postoji poseban način na koji ih se uči. Nije to samo tako. Mi znamo reći, reading is rocket science“ (učiteljica *alt. šk. 3*).

Nakon završetka nastavne jedinice, barem jedanput roditelji budu pozvani da vide produkt.

„Ako npr. pišemo priče o istinitom događaju i završimo tu jedinicu nakon 6 tjedana, roditelji mogu doći i onda djeca čitaju svoje radove“ (učiteljica *alt. šk. 3*).

Učiteljica alternativne škole 4 jedina govori da roditelji nisu puno uključeni, no i drago joj je zbog toga. Međutim,

„ponekad dođu kao gosti u nastavi, predstaviti svoje zanimanje ili hobi, a pomažu i u radionicama za božićni sajam“ (učiteljica alt. šk. 4)

Roditelji su uglavnom u svakoj školi dobrodošli na sajmove, priredbe i razne akcije, a ono što je zanimljivo u alternativnim školama, je da su roditelji katkad aktivni i sudjeluju u nastavi. Alternativne škole nude im potpuni uvid u to kako izgleda dan njihove djece.

7.11. Formalne škole

Iz prethodnih tablica vidljivo je da se zadani elementi mogu pronaći i u tradicionalnim školama. U nekim se elementima metode potpuno poklapaju s onima u alternativnim, no iz nekih elemenata vidljive su razlike. Najviše se razlikuju individualnost u formalnim školama, rad rukama, vrednovanje i uključenost roditelja.

Formalne škole **individualni rad** primjenjuju na satu kada svatko radi „sam za sebe“ na zadacima u radnoj bilježnici, udžbeniku ili na nastavnim listićima. Individualni rad je izražen i na likovnoj i glazbenoj umjetnosti kada učenici doživljavaju i stvaraju umjetnost svatko na svoj način. Uz to, gotovo svaki dan učenici dobivaju domaću zadaću koja je samostalan rad. Također, učenici se suočavaju sa problemskim zadacima u kojima sami moraju pronaći rješenje.

„Evo jučer je baš bio primjer. Imali su zadatke, drugi razred, zadatke za napisat kako bi oni pojedinu situaciju riješili. Bile su onako konfliktne situacije, tipa, Ivana i Sanja su se posvađale, kako bi ti to riješio, neki učenik u razredu nije prihvaćen od ostatka razreda, kako bi ti to riješio, itd“ (učiteljica formalne škole).

Škola intervjuirane učiteljice ima tablete koji učenicima pomažu u **istraživačkom učenju**. Kod istraživačkog učenja učenike se uglavnom dijeli u grupe, donese im se literatura ili tableti koji im onda služe za pronalaženje informacija koje se traže.

„Evo kako sam ja obradila Dan meda. Nismo skroz išli istraživački jer nije bilo vremena pa je bilo malo ubrzano tako da sam im ja dala neke podatke. Ali na primjer, donese se enciklopedija, ili, moja škola ima i tablete, pa onda pomoću tableta oni pronalaze odgovore. Jedna grupa je morala saznati tko proizvodi med i par rečenica o toj životinji, druga je morala doznati

gdje i kako nastaje, treća je morala doznati koje sve vrste meda postoje. Dakle, učiteljica da uvod, podijeli svima tablete i onda oni istražuju što i kako“ (učiteljica formalne škole).

Daje primjer i istraživanja u prirodi kada se uče godišnja doba pa učenici zapažaju promjene u prirodi.

„Ili na jesen, ako se uči o jeseni. Promatraju listopadno i vazdazeleno drveće. Gledaju kojemu je lišće palo, kojemu nije. Kakvo je lišće ovdje, kakvo ondje...“ (učiteljica formalne škole).

Na satu prirode i društva nekada se rade i pokusi koje provodi učitelj/ica uz asistenciju učenika.

„Nemamo dovoljno materijala da svatko radi svoj pokus pa se učenici uglavnom izmjenjuju, jedan drži čašu, drugi usipa nešto, treći miješa, a ostali promatraju. Ako su neki zahtjevniji pokusi ili nemamo vremena, ja odradim većinu, a oni prate. Kasnije se postupak crta ili opisuje ili se ispunjavaju zadaci vezani za taj pokus“ (učiteljica formalne škole).

U tradicionalnim je školama klasičan primjer sađenje pšenice ili graha,

„To je dosta jednostavno, a i svatko može sam za sebe napraviti. I dosta se nauči iz toga, promatraju i bolje zapamte nego da samo gledaju ilustracije u udžbeniku“ (učiteljica form. šk.)

Projekti se rade na kraju cjeline u nekim predmetima ako ima dovoljno vremena za prezentaciju istih. Učenici dobivaju projekt kao zadatak za kod kuće, a uglavnom je to izrada prezentacije ili plakata koji se kasnije izlažu ostalim učenicima. Mogu se raditi samostalno, u paru ili u grupi, ovisno o zahtjevnosti projekta. Postoje i razni veći projekti na razini škole ili generacije, no učiteljica koju sam intervjuirala trenutno ne sudjeluje ni u jednom.

Kreativnost učenika vidljiva je, kao i u alternativnim školama, prema načinu i brzini dolaska do odgovora, ali i u pisanju pjesama i sastavaka, davanju pretpostavki, postavljanju pitanja, itd. Učiteljica formalne škole navodi da se kreativnost najviše uočava u hrvatskom, glazbenom i likovnom.

Interdisciplinarnost je uvijek prisutna, iako možda ne u zadovoljavajućoj količini.

„Sad se baš ne mogu sjetiti nekog konkretnog primjera, ali i sami udžbenici su nekako napravljeni da se, ne znam, u zadatku iz matematike spominju jesenski plodovi. Pa tipa kada se uči o zimi, učimo na prirodi o tome, i u engleskome se spominju neke zimske aktivnosti, u hrvatskom

su pjesmice i priče o zimi, i sve se nekako prati. A kad se i dođe do nečega što nema veze jedno s drugim, onda ja kao učiteljica pokušam njih asocirati na nešto što znaju od prije iz nekog drugog predmeta, i tako...“ (učiteljica formalne škole).

Učiteljica tvrdi da se u njenom razredu učenici mogu **slobodno izražavati**, uvijek ih se potiče da daju odgovor za koji misle da je točan.

„Nikada ih ne ograničavam sa - joj to je bio krivi odgovor. Nema glupog odgovora, nema netočnog odgovora, daj odgovor koji misliš da je točan. Ako daju krivi odgovor kažem da malo još razmisle i jave mi se sa doradenim mislima, tj. odgovorom i to je to“ (učiteljica formalne škole).

Također, u svakom trenutku kada nisu usred predavanja, učiteljici se mogu obratiti ako ih nešto muči, vezano ili nevezano za nastavu, ili osobne probleme. Na taj način ona uspijeva pratiti i njihov **socioemocionalni razvoj**.

Učiteljica naglašava opservaciju kojom onda primjećuje eventualne promjene u ponašanju ili raspoloženju, i potrebu za pomoći. Najprije uvijek razgovara s učenikom, bilježi svoja zapažanja i prati popravljaju li se situacija ili ne. Ako nema pomaka, ili ponašanje učenika postaje sve gore, obraća se stručnim suradnicima,

„...ali u 95% slučajeva stvari krenu na bolje nakon razgovora s učenikom“ (učiteljica formalne škole).

Ocjenjivanje je brojčano prema unaprijed određenim kriterijima. Skupljaju se tijekom cijele školske godine, a na polugodištu i na kraju godine se zbrajaju i dijele brojem ocjena te se tako dobiva zaključna ocjena. U nižim razredima zaključna ocjena ne treba nužno biti aritmetička sredina, već učitelji imaju slobodu sami procijeniti.

Učenici u formalnim školama **donose odluke i pravila** koja se tiču njihovog razreda. Dogovaraju se i biraju aktivnosti i igre, često dobivaju na izbor na koji će način odraditi zadatak koji trebaju. Svaki razred ima i svog predsjednika koji odlazi na sjednice gdje se dogovaraju odluke na razini škole.

Disciplina se, u nižim razredima, postiže učenjem određenih pravila, organizacijom i nekim rutinama.

„Moji znaju da kada ja stavim prst na usta, to znači da trebaju prestati pričati. I ja kad stavim prst na usta, onaj 'ko me prvi vidi će napraviti isto to, pa će njega vidjeti netko treći i napraviti isto. I tako dok svi ne shvate i prestanu pričati“ (učiteljica formalne škole).

Učenici su u školi **aktivni** na izvannastavnim aktivnostima, kao što su ritmika, dramska, dodatna, ali i u akcijama skupljanja starog papira, skupljanja čepova, itd. U svojoj lokalnoj zajednici, također sudjeluju u nekim humanitarnim akcijama, a većina ih ima i hobije kao što su razni sportovi, ples, sviranje instrumenta, izviđači i slično. Ima i dosta djece koja uz obaveznu, idu i u još jednu školu, glazbenu, plesnu ili školu stranih jezika.

Roditelji generalno nisu uključeni u aktivnosti formalnih škola, koliko su u alternativnim školama. Neki vole biti više uključeni, neki tek koliko je potrebno, a ima i onih nemarnih. Roditelji su obavezni dolaziti na roditeljske sastanke i na informacije, a pozvani su i na priredbe, Božićni sajam, i slične događaje. Njihova je obaveza da jednom u polugodištu dođu na informacije samoinicijativno i koliko je god puta potrebno kada ih pozove učiteljica.

„U većini slučajeva, roditelji su uključeni. Ako treba nešto pripremiti, ako treba nešto donijet' u školu, nikad nikakav prigovor, štoviše, donesu i više nego je potrebno. Ako treba porazgovarati sa djetetom, ako individualno porazgovaram s roditeljem, uvijek budu otvoreni za razgovor. Eto, za sada ugodno iskustvo“ (učiteljica formalne škole).

Od svih elemenata, najmanje je praktične nastave i interdisciplinarnosti. Zbog pretrpanosti informacijama, ne stiže se posvetiti praktičnim radovima, a često se događaju i zaostateci pa se gradiva međusobno ne prate što smanjuje mogućnost povezivanja, odnosno, interdisciplinarnosti.

8. RASPRAVA I ZAKLJUČCI

Jelaković (2016) objašnjava važnost individualnog rada koji potiče na kritičko razmišljanje, unutarnju motivaciju, razvoj sposobnosti planiranja i samostalan pristup rješavanju zadataka. Toga su svjesne i učiteljice koje su sudjelovale u istraživanju pa naglašavaju da se, kada god je moguće, nastoje odmaknuti od frontalnog rada i zamijeniti ga individualnim ili grupnim radom. Individualni rad u alternativnim školama proizlazi iz individualiziranog rada zbog različitih stupnjeva znanja kod učenika, posebice u internacionalnim školama gdje je različit i stupanj baratanja jezikom. U formalnim školama zadaci su individualizirani samo za neke učenike, koji idu po individualiziranom programu, a ostali se svrstavaju u istu kategoriju. U alternativnim školama

individualni rad se ističe već na početku gradiva pri samom istraživanju teme, dok je u formalnim školama individualan rad najčešće korišten za vrijeme vježbanja i ponavljanja. Često se i sve na čemu učenici mogu samostalno raditi ostavlja za kod kuće kako bi se uštedilo vrijeme u školi. Razlog tomu je puno manje vremena za zadržavanje na određenoj temi, veći broj učenika kojima se učiteljica ne stiče pojedinačno posvetiti i opterećenost kurikulumom. U alternativnim školama moguće je provesti više individualnog rada tijekom nastave, što je vidljivo iz rezultata koji sugeriraju kako školski dan traje duže, učenika je uglavnom manje pa im se može posvetiti svakom zasebno, a učiteljica često ima i asistenta ili neku vrstu pomoći u razredu te ima potpunu slobodu u tome koliko će se zadržati na jednoj temi.

S obzirom da alternativne škole imaju manje, ali duže odmore, to je vrijeme predviđeno za slobodnu igru učenika. U tradicionalnim školama odmori su kraći i, osim u boravku, nema vremena službeno predviđenog za slobodnu igru. Ipak, učitelji i učiteljice znaju sat tjelesne i zdravstvene kulture ili sat razrednika prenamijeniti za slobodno vrijeme kada se učenici mogu igrati u školskom dvorištu ili u učionici, ovisno o vremenu. Oni koji ostaju u školskom boravku, moraju po pravilu imati vrijeme za slobodnu igru, a ako to uzmemo u obzir, možemo primijetiti da školski dan traje jednako koliko i u alternativnoj školi, a tada se i količina slobodne igre se podudara. S obzirom da boravak nije obavezan, na jutarnjoj se nastavi pokušava odraditi sve što učenici ne mogu sami kod kuće. U alternativnim školama u kojima se provodi cjelodnevna nastava, vrijeme za učenje se može raspodijeliti drugačije tako da učenici imaju i više vremena za slobodnu igru i čitanje. S druge strane, moglo bi se reći da učenici koji ne pohađaju cjelodnevnu nastavu imaju ostatak dana za slobodne aktivnosti. Golež (2021) te Dubovicki i Omićević (2016) naglasili su važnost slobodne igre jer pozitivno utječe na tjelesni i motorički razvoj djeteta, shvaćanje vrijednosti, učenje o društvenom okruženju. Ona razvija kreativnost koja uključuje primjenu divergentnog razmišljanja, utječe na izražavanje emocija i humor te prevladavanje dosade i strahova. No zašto bi se ta igra odvijala prvenstveno u školi, a ne u susjedstvu, na igralištu, kod baka i djedova, i slično? Imaju li više benefita od slobodne igre djeca kojoj kraće trajanje škole otvara više slobodnog vremena za igru kod kuće ili u „kvartu“ ili ona djeca koja se slobodno igraju u kontroliranim uvjetima sa ciljano „podmetnutim“ igračkama i materijalima? Isto se tako može postaviti pitanje, imaju li više benefita od učenja djeca koja su na nastavi cijelo jutro/poslijepodne, ili ona kojima je nastava raspoređena tijekom dana.

Na temelju rezultata istraživanja, može se reći da je praktično i istraživačko učenje izraženije u alternativnim školama. Opet bismo to mogli pripisati manjem broju učenika, vremenu, ali i opremljenošću raznim materijalima u koje se dosta ulaže u alternativnim školama. U tradicionalnim školama, takvo se učenje može provesti samo kroz najjednostavnije aktivnosti zbog ograničenosti vremenom, nedostatka materijala, kojih ako ima, uglavnom nema dovoljno za sve učenike. U razgovoru s učiteljicama, spomenula sam kako su alternativne metode za istraživački rad dosta slične onome što se na fakultetu uči na metodikama prirode i društva. Učiteljica formalne škole tvrdi da to jako dobro zamišljeno, ali teško izvedivo u praksi. A učiteljica alternativne škole se složila i dodala da joj je puno lakše to provesti jer nije uvjetovana pripremanjem „pa da sad imaš 10 minuta za ovo, 20 za ono“. Uz to, govori da su učenici u tradicionalnim školama baš zato motivirani čitavih 15 minuta dok traje pokus, a ostatak vremena bezvoljno pišu, prepisuju, rješavaju zadatke i ponavljaju. Ova izjava potvrđuje Mišmašinu (2020) tvrdnju da učenici pokazuju veće zanimanje za učenje istraživanjem, nego za bilo koji drugi oblik učenja. Kao prednost se navodi i to što se tema proteže kroz nekoliko mjeseci tako da se za sve ima vremena, i za eksperimente, i istraživanja i projekte. U tradicionalnim se školama takve aktivnosti ostavljaju za kod kuće gdje učenik mora sam pronaći i uložiti u materijale te gubiti od svog slobodnog vremena. To uzrokuje manjak motivacije za obavljanjem domaćih zadaća, a kod nekih učenika i zanemarivanje obaveza.

Učiteljice spominju dosta primjera učenja iz konkretnih situacija, a to se uvelike provodi i u tradicionalnoj školi. Već kao studente nas se uči da je potrebno krenuti od konkretnog ka apstraktnom, a dosta učitelja to i primjenjuje. Kao velik faktor, ovdje bih navela i samog predavača (učitelja/učiteljcu). Učitelji i učiteljice koji su motivirani za rad i imaju veliku želju učiniti gradivo zanimljivijim i upamtljivim, potrudit će se to i postići bez obzira na to rade li u alternativnoj ili formalnoj školi. Jedna učiteljica alternativne škole spomenula je da ima stariju kolegicu kojoj se „više ne da, pa nema takve zanimljive aktivnosti“. To dokazuje da ni alternativna škola ne garantira maksimum, već opet kvaliteta ovisi o motiviranosti učitelja, kao što je slučaj i u formalnim školama.

Može se primijetiti da alternativne škole puno više sudjeluju na projektima koji ne ostaju samo na razini razreda, već obuhvaćaju širu zajednicu. Projekti omogućavaju učenicima još više istraživačke nastave te grupnog ili samostalnog rada, nove načine pronalaženja informacija te suradnju i komunikaciju sa drugima.

Kreativnost, kao što tvrde Dubovicki i Omićević (2016), a i ispitanici, obuhvaća divergentno razmišljanje i pronalaženje različitih odgovora na isto pitanje. Razlika je u tome što se u alternativnim školama ta kreativnost više njeguje i radi se na njenom daljnjem razvoju time što se od učenika traži samostalan pronalazak odgovora i neprestano objašnjavanje svojih postupaka dolaska do istog. Isto tako, veliku ulogu igra što učenici imaju veću slobodu u pisanju, čitanju, i rješavanju zadataka općenito, dok su učenici formalnih škola ograničeni temom, minimalnim i maksimalnim brojem stranica, datumom predaje, itd. Učenici alternativnih škola imaju i više prilike za rad rukama koji potiče kreativnost i spretnost, a u tradicionalnoj školi se to, nažalost, zapostavlja.

Interdisciplinarnost je prisutna i u formalnim i u alternativnim školama, no u alternativnim je školama ona prioritet već pri samom planiranju cjelina i tema. Učitelji se sastaju kako bi se dogovorili na koji način da povežu svoje gradivo. Puno se više razmišlja o interdisciplinarnosti i prilagođavanju sadržaja kako bi sve bilo povezano i uklopljeno u kontekst što pokazuje da se prepoznaje važnost interdisciplinarnosti koju navode Stakić, Maričić (2020) i Huzjak (2016). U tradicionalnim školama se ono što se može povezati, poveže i to na način da učitelj/ica traži neku povezanost između svega onoga što je zadano.

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2020), svaki učenik ima pravo na uvažavanje njegovog mišljenja, pravo na pomoć pravo na pritužbu, pravo na sudjelovanje u radu vijeća učenika te u izradi i provedbi kućnog reda te pravo na predlaganje poboljšanja odgojno-obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnog rada. Sukladno tome, sve učiteljice podržavaju slobodu izražavanja učenika, bez obzira u kojoj školi rade. Tvrde da vole čuti različita mišljenja učenika i da ih samo usmjeravaju pri formiranju odgovora i razmišljanjima. Ne žele im ništa nametati ako to oni ne spoznaju sami, a trude se biti otvorene za sve teme za koje se učenicima pobudi zanimanje i naći vremena za iste. Alternativne škole govore da uvijek imaju vremena za to, a u formalnim školama takve teme možemo susresti najviše na satu razrednika, iako učitelji/ce kojima je to prioritet, odvajaju i vrijeme od nastave za rasprave o određenim problemima. Prema Lukić, Radojčić i Rajković (2011), tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove i dalje su bile mjesta na kojemu kritičko mišljenje „često nije poželjno“. Budući da ovo istraživanje sugerira suprotno, postavlja se pitanje je li se od 2011. godine do danas nešto promijenilo ili bi se taj element trebao ispitati na većem broju sudionika.

Socioemocionalni razvoj u svim se školama prati i naglašava kao bitan. Kao što tvrde i Munjas Samarin i Takšić (2009), učiteljice uočavaju da ako se razvoju emocionalnih vještina pridaje dovoljno pažnje, djeca nauče kontrolirati reakcije i suočavati se s emocionalno izazovnim situacijama, što pridonosi odnosima i atmosferi u razredu i školi. Alternativna škola 2 prema ovom istraživanju jedina traži učitelje da redovito ispunjavaju ankete i izvješća po pitanju socijalnog i emocionalnog razvoja svih učenika bez obzira na situaciju, dok ostale škole zapisuju svoja opažanja i interveniraju samo u slučajevima kada smatraju da ponašanje prelazi neke granice. Tu opet moramo uzeti u obzir da različiti učitelji imaju različite metode, pa će neki iščitavati osjećaje svojih učenika iz likovnih radova, napisanih sastavaka ili pjesmi, neki će podijeliti ankete, a neki će se osloniti na svoj instinkt i poznavanje učenika.

Najveću raspravu potaknulo je vrednovanje. Dok je učiteljica alternativne škole 1 objašnjavala da se učenike svrstava u prosječne, ispod- ili iznadprosječne, učiteljica alternativne škole 3 smatrala je da je grubo nekoga prozvati „prosječnim“ te da je takav način previše eksplicitan. Učiteljici formalne škole nije bilo jasno na koji se način brojčano opisne ocjene razlikuju od običnih brojčanih ocjena, ako su to ionako samo kriteriji za tu ocjenu prepisani uz samu ocjenu. Učiteljica alternativne škole 2, u kojoj se provode brojčano opisne ocjene, objašnjava da to zapravo i jesu prepisani kriteriji, no personalizirani za pojedinog učenika. U svakom slučaju, učenici svih škola dobivaju povratnu informaciju o svome znanju, no na različite načine. Dok je model ocjenjivanja u Hrvatskoj za osnovnu i srednju školu za sve je predmete isti (skala od pet stupnjeva), Matijević navodi da je u mnogim drugim zemljama taj model prilagođen prirodi ciljeva i metoda pojedinog nastavnog predmeta te stupnju školovanja, a neki primjeri takve adaptacije uviđaju se i u ovom istraživanju. Na koji god način bili ocjenjivani ili procjenjivani, kada bolje razmislimo, u svakoj školi postoji ljestvica i zna se koji komentar naginje prema boljoj, a koji prema lošijoj „ocjeni“. Gube li učenici stvarno ekstrinzičnu motivaciju, zbog koje su brojčane ocjene na meti kritičara, korištenjem rečenica umjesto brojeva za procjenu učenikova znanja?

Donošenje pravila i organizacija aktivnosti od strane učenika može se uočiti u svim školama, ali u različitom opsegu. Maleš (1996) i Pažur (2020) objašnjavaju da alternativne škole imaju i obilježja demokratske školske kulture što znači da učenici imaju veću slobodu izražavanja, sudjeluju u donošenju pravila i u organizaciji aktivnosti. Istraživanje to i potvrđuje. Većinom se to odnosi na postavljanje razrednih pravila i biranja između ponuđenih aktivnosti. Pri donošenju odluka, u svim se školama prihvaća ono što je izglasala većina. Učenici svih škola imaju pravo

podnijeti svoje prijedloge koji će zatim biti ili odobreni ili odbijeni. Čak je i u formalnim školama to uređeno Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2020). Ono što je neobično za tradicionalne škole jest, da se u nekim alternativnim školama učenicima daje malo više slobode što se tiče rokova za izvršavanje zadataka i tema kojima će se baviti.

Rokovi su u formalnim školama nešto čime se pokušava uspostaviti autoritet, a time i disciplina učenika koji će se pomoću njih naučiti odgovornosti. Prema Juriću (1999) je upravo učenje preuzimanja odgovornosti za svoje postupke i jedna od pedagoških funkcija škole koja proizlazi iz zrelosti. Sve su se učiteljice složile da odgovornost i disciplina ovise o samom učeniku, a da je one mogu samo potaknuti. Neke pritom koriste nagrade, neke kazne, a neke računaju na savjest učenika. Dakle, neovisno u kojoj školi rade, svaka učiteljica ima svoju metodu koju smatra najefikasnijom.

Matijević (2001) objašnjava da se već u 18. stoljeću uviđa da intelektualno nije jedino što je važno, niti je intelektualni odgoj dovoljan za samoostvarenje. Od toga doba, brojni se pedagozi, kao što su Rousseau, Pestalozzi, Froebel i drugi, zalažu za ravnopravnost fizičkog, moralnog i intelektualnog odgoja te potiču učenje kroz igru i rad te posvećivanje interesima. Kako bi se sve te potrebe zadovoljile, škole imaju razne izvannastavne aktivnosti. Djeca, osim u školi, potrebu za više fizičke, moralne ili intelektualne aktivnosti prema svojim interesima, mogu zadovoljiti i učlanjivanjem u razne klubove ili organizacije u svom okruženju. Aktivnost u školskoj i lokalnoj zajednici uočava se i kod učenika alternativnih i kod učenika tradicionalnih škola. Može se primijetiti da su učenici alternativnih škola više uključeni u školske aktivnosti. Razlog tomu može biti što alternativne škole nude šarolik izbor, a pritom učenike povezuju sa širom okolicom, ili čak, različitim dijelovima svijeta. Učenici tradicionalnih škola više se okreću izvanškolskim aktivnostima, upisuju se u različite klubove, KUD-ove, organizacije, a neki odabiru i još jednu školu.

Budući da roditelji koji upisuju svoju djecu u alternativne škole, to rade jer uviđaju neke nedostatke tradicionalnih škola i ne slažu se s njihovim principima rada, te su spremni plaćati školovanje svoga djeteta sa ciljem da dobije što kvalitetniji i drugačiji način odgoja i obrazovanja, bilo je i očekivano da će im se omogućiti da budu uključeni u taj proces na više načina. Osim toga,, kako tvrdi Maleš (1996), a učiteljica *alt. šk. I* i potvrđuje, začetnici alternativnih škola su upravo roditelji, stoga njihova riječ mora imati težinu. Roditelji tradicionalnih škola međusobno su puno

različitiji od roditelja alternativnih. U tradicionalnim školama možemo naći sve od potpuno nezainteresiranih i nemarnih roditelja koji nisu spremni ni na kakvu suradnju, do onih koji su maksimalno uključeni i sudjeluju kada god je to moguće. U alternativnim školama, samim upisom svog djeteta, roditelj pristaje da će biti na raspolaganju školi. Roditelji alternativnih škola imaju prilike sudjelovati i u samoj nastavi i na radionicama, i promatrati nastavu, dok se roditeljima iz formalnih škola ne nudi mogućnost tolike uključenosti u nastavu.

Koliko god tradicionalne škole bile kritizirane, primjećuje se da imaju dosta zajedničkih elemenata s alternativnim školama. Većina karakteristika alternativnih škola koje navodi Matijević (1996) može se pronaći i u formalnim školama, no u manjoj mjeri. Učiteljice formalnih škola pronalaze primjere i za individualni pristup, i učenje istraživanjem i putem projekata, slobodnu igru i kreativnost, interdisciplinarnost i naglasak na socioemocionalnom razvoju.

Problem leži u tome što je kurikulum tradicionalnih škola nedvojbeno preopterećen, i ne uzima dovoljno u obzir ono što je izvan okvira poznavanja činjenica. Zato je važno kako učitelji/ce organiziraju svoju nastavu zadovoljavajući ono što je zadano kurikulumom, a istovremeno njegujući navedene elemente.

Naravno, treba uzeti u obzir mali uzorak koji je sudjelovao u istraživanju. Možda neke druge učiteljice tradicionalne škole ne bi pronašle sve elemente koji su bili spomenuti u istraživanju uz tvrdnju da je to u formalnom obrazovanju onemogućeno i da je frontalna nastava jedina opcija. S druge strane, možda ni neka od učiteljica alternativnih škola ne primjenjuje sve karakteristike alternativne škole u svome radu. Uz to, može se pretpostaviti i da se ispitanici možda nečega nisu mogli sjetiti tijekom razgovora, možda nisu smatrali da je neka informacija bitna, ili nisu htjeli ponoviti već rečeno pa je dobiven drugačiji dojam od stvarne slike. Ono što alternativnim školama zasigurno daje prednost u njegovanju vrijednosti rada jest cjelodnevna nastava, manji broj učenika, više nastavnika u razredu te dobra opremljenost materijalima. Kada bi sve to bilo omogućeno tradicionalnim školama, bi li razlike bile toliko očite?

U alternativnim se školama naglašava učenikovo pravo na mišljenje, mogućnost donošenja pravila i organizacije aktivnosti. Prema iskazima ispitanika to podrazumijeva organizaciju razrednih pravila, koja su također prisutna i u tradicionalnim školama, mogućnost iskazivanja svog mišljenja, što bi se trebalo poštivati i u tradicionalnim školama kako je određeno je i Zakonom, te na predlaganje promjena koje i učenici ostalih škola također mogu predložiti ako se usuglase. Iako

u teoriji i učenici tradicionalnih i alternativnih škola imaju pravo na mišljenje, prijedlog ili žalbu, iz primjera koje su dale učiteljice, vidljivo je da učenici alternativnih škola dobivaju više prilika za donošenje odluka i iskazivanja mišljenja, a njihovi su prijedlozi češće uzeti u obzir i prihvaćeni.

Primjećuje se da su i učenici alternativnih i tradicionalnih škola podjednako aktivni u udrugama i aktivnostima koje nisu povezane s nastavom. Razlika se vidi u tome što učenici alternativnih škola većinu tih interesa pronalaze unutar škole, a učenici tradicionalnih škola nalaze izvan nje. Je li ijedna opcija bolja od druge?

Ako pretpostavimo da veliku ulogu u mogućnostima koje škola nudi i kvaliteti provođenja nastave ima i budžet koji se ulaže u određene škole i njene materijale, nije iznenađujuće da alternativne škole prednjače tradicionalnim školama. Bilo bi zanimljivo istražiti koliki je budžet potreban za godišnje održavanje jedne alternativne škole, a koliko se godišnje ulaže u tradicionalne i je li moguće pametnijom raspodjelom resursa približiti se kvaliteti alternativnih škola. Alternativne škole se i međusobno razlikuju prema svojim vrijednostima, neke su određenim elementima sličnije tradicionalnim školama, nego drugoj alternativnoj i obrnuto. Ono što je bitno, jest da izbor postoji i, roditelji koji su u mogućnosti, mogu birati prema vlastitim prioritetima. Alternativne škole nude raznolikost i kvalitetu metoda kojima se tradicionalne škole žele približiti.

LITERATURA

1. Aron, L. Y. (2006). An overview of alternative education. Urban Institute (NJ1).
2. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-214. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116671>, svibanj 2023.
3. Batinić, Š. i Radeka, I. (2017). Od reformne do alternativne pedagogije: pokušaji drugačije škole u Hrvatskoj u 20. stoljeću. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190034>, kolovoz 2023.
4. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437-449. Preuzeto 20. prosinca 2017. iz <http://hrcak.srce.hr/file/77982>, svibanj 2023.
5. British International School of Zagreb. (N.D.). Home. Pregledano sa <https://www.britishschool.hr/>, rujan 2023.
6. Brković, V., & Kardum, R. B. (2021). Pregled razvoja odgoja i obrazovanja za vrijednosti u okvirima povijesno–društvenoga konteksta. *Obnovljeni Život*, 76(1), 113-124.
7. Brković, V., & Kardum, R. B. (2021). Pregled razvoja odgoja i obrazovanja za vrijednosti u okvirima povijesno–društvenoga konteksta. *Obnovljeni Život*, 76(1), 113-124.
8. Deutsche Internationale Schule Zagreb. (N.D.). Početna. Pregledano sa <https://deutscheschule.hr/hr/pocetna/>, rujan 2023.
9. Doutlik, K. (2015). Status medija u waldorfskoj školi. *Medijska istraživanja*, 21(1), 101 - 119. Preuzeto 20. prosinca 2017. iz <http://hrcak.srce.hr/file/209596>., svibanj 2023
10. Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). NASTAVNE METODE KAO POTICAJ UČENIKOVOJ KREATIVNOSTI. *Život i škola*, LXII (1), 105-124. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/165108>, 31.8.2023.
11. Dumbović, I. (1999). Razvoj pedagoške misli u Hrvatskoj. U: Mijatović, A., Vrgoč. H. i Peko, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije* (str. 79-100). Zagreb: HPKZ.
12. École française internationale de Zagreb. (N.D.). Our School. Pregledano sa <https://www.efz.hr/en/our-school>, rujan 2023.
13. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
14. Golež, S. (2021). VAŽNOST IGRE NA DJETETOV RAZVOJ. *Varaždinski učitelj*, 4 (5), 182-194. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/246657>, 31. kolovoz 2023.
15. Gregorović, K. S. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: Stavovi i praksa učitelja. *Journal for Pedagogical & Educational Matters. Školski Vjesnik*, 66(3).

16. Grubiša, D. (2010). Četiri orijentacije u političkoj misli europske renesanse. *Politička misao*, 47 (2), 7-36. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/62934>, 27.8.2023.
17. Gusić, M., Tot, D. (2018). Kurikulum alternativnog IB koncepta: prilog razvoju kurikuluma suvremene škole. U I. Prskalo, Z. Braičić, M. Badrić (Ur.), *17. Dani Mate Demarina Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije* (str. 34-42). Mjesto izdavanja: Petrinja.
18. Gusić, M., Tot, D. (2018). Kurikulum alternativnog IB koncepta: prilog razvoju kurikuluma suvremene škole. U I. Prskalo, Z. Braičić, M. Badrić (Ur.), *17. Dani Mate Demarina Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije* (str. 34-42). Mjesto izdavanja: Petrinja.
19. Hercigonja, Z. (2021). Razvoj pedagoške misli kroz povijest. *Varaždinski učitelj*, 4 (5), 31-42. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/246214>, 27.8.2023.
20. Hrvatske, V. R., & Športa, M. P. I. (2002). Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće. *Preuzeto*, svibanj, 2023.
21. Jelaković, D. (2016). Razlika između individualnog rada i individualiziranog pristupa učeniku (drugi dio). Škole.hr, <https://www.skole.hr/razlika-između-individualnog-rada-i-individualiziranog-pristupa-uceniku-drugi-dio/>. Pristupljeno 31.8.2023.
22. Jurić, V. (1999). Razvojni smjer školskih teorija. U *Osnove suvremene pedagogije* (str. 245-264). Zagreb.
23. Kovačić, M. (2017). Maria Montessori (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).
24. Krasić, S. (2012). Nastanak i razvoj školstva od antike do srednjega vijeka. Zadar: Sveučilište u Zadru.
25. Lukić, A., Radojčić, T., i Rajković, M. (2011). Smjernice i perspektive rada s mladima u zajednici (youth work) u djelima kritičkih pedagoga. U: Bužinkić, E. i Rajković, M. (ur.), Fokus: mladi (str. 69-84). Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
26. Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5 (1 (21)), 75-88. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/32200>, 30.8.2023.
27. Matija Gubec International School. (N.D.). Who are we. Pregledano sa <https://osmgubec.eu/article/en/98/who-we-are/56>, rujun 2023.
28. Matijević, M. (1996). Mentorska nastava u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5(1 (21)), 129-145.
29. Matijević, M. (2001). Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije. Zagreb: Tipex.

30. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279-298.
31. Matijević, M. (2008) Školski i pedagoški pluralizam u zemalja u tranziciji.
32. Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U B. Drandić (Ur.), *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (str. 241-251). Zagreb: Znamen.
33. Mijatović, A. (1999). Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: Mijatović, A., Vrgoč. H. i Peko, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
34. Mišmaš, I. (2020). Nastava i učenje istraživanjem u »uključivoj školi«. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 203-211. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/237811>, 31.8.2023.
35. Mišmaš, I. (2020). Nastava i učenje istraživanjem u »uključivoj školi«. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(3), 203-211. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/32200>, 30.8.2023.
36. Munjas Samarina, R. & Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 355-370. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/82959>, 31.8.2023.
37. Osnovna Montessori škola "Barunice Dedee Vranyczany" Zagreb. (N.D.). Pregledano sa <http://os-montessori-bdvranyczany-zg.skole.hr/skola>, kolovoz 2023.
38. Paustović, N. (1999). Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A., Vrgoč, H. i Peko, A. (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 149-174). Zagreb:HPKZ.
39. Pažur, M. i Kovač, V. (2019). Demokratsko školsko vođenje: analiza dosadašnjih istraživanja i otvorena pitanja. *Metodički ogledi*, 26 (1), 33-60. <https://doi.org/10.21464/mo.26.1.5>, kolovoz, 2023.
40. Pažur, M., Domović, V. i Kovač, V. (2020). Democratic School Culture and Democratic School Leadership. *Croatian Journal of Education*, 22 (4), 1137-1164. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.4022>, 28.8.2023.
41. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118104>, 27.8.2023.
42. Stakić, M., & Maričić, S. (2020). Interdisciplinarni pristup učenju kroz projektnu nastavu u mlađim razredima osnovne škole. *Medpredmetno povezovanje: Pot do uresničavanja vzgojno-izobrazivalnih ciljeva*, 55-68.

43. Strahinić, M. (2018). Waldorfska škola (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education).
44. Svalina, V. i Bogнар, L. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. *Napredak*, 154. (1-2), 219-233. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138794>, 11. svibnja 2023.
45. Svalina, V., & Bogнар, L. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2), 219-233.
46. Šergo, V. (2018). *Odnos formalnog i informalnog obrazovanja* (Master's thesis). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences. Retrieved from <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:340376>, kolovoz 2023.
47. The American International School of Zagreb. (N.D.). Overview. Pregledano sa <https://www.aisz.hr/discover-aisz/overview/>, kolovoz 2023.
48. Varga, R., Peko, A., & Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), 39-50.
49. Vican, D., & Milanović Litre, I. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
50. Waldorfska škola. (N.D.). O Waldorfskoj pedagogiji. Pregledano sa <https://www.waldorfska-skola.com/hr/pedagogija/o-waldorfskoj-pedagogiji>, kolovoz 2023.
51. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2020). Preuzeto sa <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>, kolovoz 2023.
52. Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu. (NN 116/2018), preuzeto https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_12_116_2288.html, svibanj 2023.

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)