

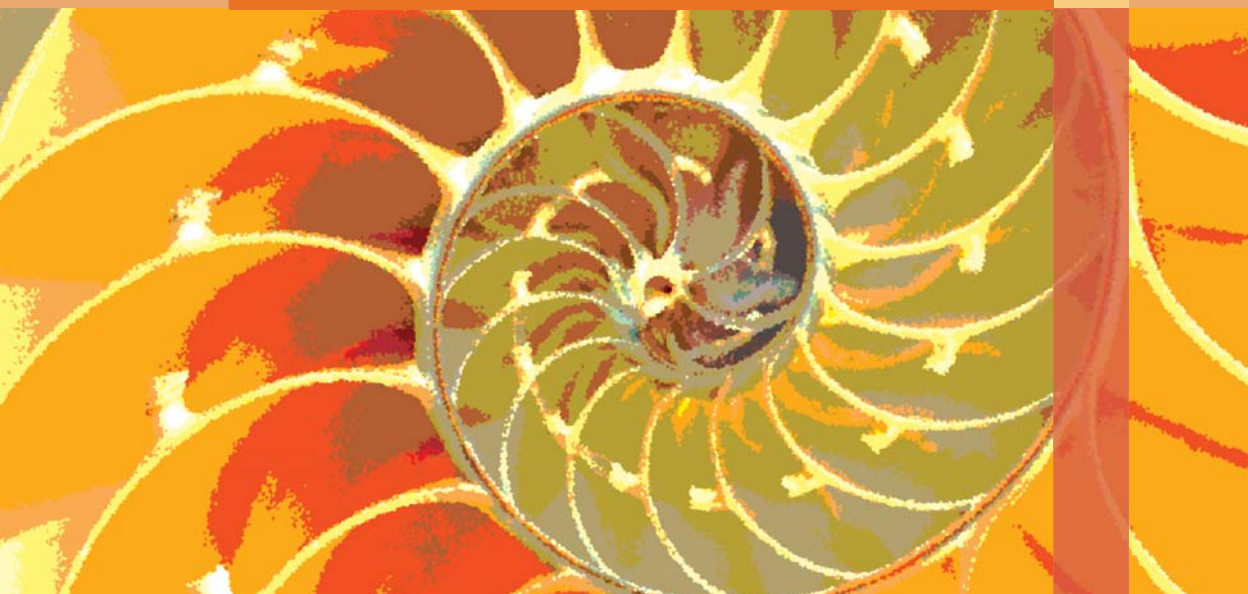


UNIVERSITY OF
CAMBRIDGE

The LfL Teacher Leadership Series

Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja

Uredio **Dejvid Frost**



Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja

Uredio **Dejvid Frost** (David Frost)

Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja

Prvo izdanje za Srbiju

Izdavač

Centar za obrazovne politike, Beograd

Carigradska 21,

Tel/fax +381113347557

e-mail: info@cep.edu.rs

www.cep.edu.rs

Za izdavača

Jasminka Čekić-Marković

Sa engleskog prevela

Gordana Miljević

Lektor

Aleksandra Stanić

Naslov originala

Transforming Education Through Teacher Leadership

Copyright © 2014 David Frost

English edition

First Published 2014

by Leadership for Learning: The Cambridge Network

University of Cambridge Faculty of Education

184 Hills Road, Cambridge CB2 8PQ

www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl

Izdanje za Srbiju, Centar za obrazovne politike, Beograd uz pismenu dozvolu The Cambridge Network
University of Cambridge Faculty of Education

Grafički dizajn

H2 Associates, Cambridge

Priprema za štampu

Zoran Grac

Štampa

Dosije studio, Beograd

ISBN 978-86-87753-13-6

Tiraž 500

Prevod i štampanje ove knjige omogućila je Fondacija za otvoreno društvo, Srbija

Zahvalnost urednika

Najjiskrenije zahvaljujem svim autorima i autorkama (a njih je bilo dvadeset šestoro) koji su i pored svih svojih ostalih profesionalnih obaveza napisali pojedina poglavlja ili doprineli njihovom nastanku. Oni su predstavnici plejade prosvetnih radnika čiji rad možemo smatrati herojskim. S nestrpljenjem očekujem da i mnoge druge nastavničke priče i zapise predstavim u narednim knjigama iz LfL (Leadership for Learning – Liderstvo za učenje) iz serije Liderstvo nastavnika.

Zahvalan sam svima onima koji su prihvatili ideju neformalizovanog liderstva nastavnika¹ i posvetili svoje vreme, entuzijazam i kreativnost aktivnostima koje su prikazane u ovoj knjizi. Nastavnici i facilitatori su svojim radom, kao što se može videti iz primera koji su ovde predstavljeni, doprineli doterivanju i praktičnom ostvarivanju tih ideja. Takođe bih hteo da se zahvalim brojnim direktorima škola, predstavnicima prosvetnih vlasti i institucija širom sveta koji su omogućili i konstantno podržavali razvijanje zajedničkog liderstva.

Neophodno je naglasiti i važnost podrške koju su mnoge organizacije pružile razvoju neformalizovanog liderstva nastavnika. Neke od njih navedene su u ovoj knjizi. Siguran sam da će o ostalima biti reči u narednim knjigama iz ove serije. Ovde bih želeo da naglasim i izrazim poštovanje velikodušnoj podršci Fondacijama otvorenog društva (Open Society Foundations – OSF) čiji nam je Program podrške obrazovanju (Education Support Programme – ESP) bio ključni saradnik: zahvaljujući njihovoj finansijskoj podršci, rad opisan u ovoj knjizi dobio je međunarodne razmere. Posebnu zahvalnost izražavam Gordani Miljević, bivšoj koordinatorki programa u OSF/ESP a sadašnjoj saradnici Centra za obrazovne politike (COP), Beograd, koja je odigrala ključnu ulogu u pokretanju i promovisanju inicijative Međunarodnog liderstva nastavnika (International Teacher Leadership – ITL).

Zahvaljujem Rut Sapsed (Ruth Sapsed) i Karolin Đestaz (Caroline Jestaz) iz mreže Liderstvo za učenje (Leadership for Learning – LfL) Univerziteta u Kembridžu na profesionalnosti i strpljenju tokom pokretanja serije publikacija Liderstvo za učenje. Hvala i Katarini Šou (Katherine Shaw) za temeljno i inspirativno lektorisanje teksta.

Na kraju, moja neizmerna zahvalnost pripada Amandi Roberts (Amanda Roberts) koja mi je tokom pripreme knjige bila kritički prijatelj i nesebično pomagala u njenom uređivanju. Njoj su takođe zahvalni i brojni članovi HartsKem (HertsCam) mreže i mreže Međunarodnog liderstva nastavnika na nepokolebljivoj podršci njihovom radu koji je prikazan u ovoj knjizi.

Dejvid Frost

Urednik

1 Liderstvo nastavnika ne odnosi se na vršenje bilo koje formalne, upravljačke funkcije u školi, već na aktivnost nastavnika koji vode promene, uvode nove ideje u saradnji sa učenicima, kolegama, roditeljima i širom zajednicom (prim. prev.).

Spisak skraćenica

COP	Centar za obrazovne politike
ESP	Education Support Programme (Program podrške obrazovanju)
ETF	The European Training Foundation (Evropska fondacija za obuku)
IKT	Informativno-komunikacione tehnologije
ITL	The International Teacher Leadership Initiative (Inicijativa/Projekat Međunarodnog liderstva nastavnika)
LfL	Leadership for Learning (Liderstvo za učenje)
NVO	Nevladina organizacija
PISA	Program for International Student Assessment (Međunarodni program ocenjivanja učenika)
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj)
OSF	Open Society Foundation (Fondacija otvorenog društva)
TLDW	Teacher Led Development Work (Razvojni rad koji vode nastavnici)
TALIS	The Teaching and Learning International Survey (Međunarodno istraživanje nastave i učenja)

Autori

Klodet Anderson (Claudette Anderson) –

nastavnica geografije u školi Dejim Elis (Dame Alice) u Poters Baru (Potters Bar), u Velikoj Britaniji. Ona je bila članica školske grupe za Razvojni rad koji vode nastavnici (Teacher Led Development Work – TLDW) a sada je jedan od mentora. Učestvovala je u projektu Međunarodno liderstvo nastavnika (ITL).

Emma Anderson (Emma Anderson) –

pomoćnica direktora Barnvel (Barnwell) škole u Stivenidžu (Stevenage) u Hartfordšajeru (Hertfordshire), Velika Britanija. Ema je završila master studije iz programa Vođenje nastave i učenja. Višegodišnja je članica HartsKema (HertsCam) mentorskog tima i učestvovala je u ITL projektu.

Šila Bol (Sheila Ball) –

pomoćnica direktora u Brumfild (Broomfield) školi u Enfildu (Enfield) u severnom delu Londona. Šila je završila master studije iz programa Vođenje nastave i učenja. Bila je mentorka TLDW grupama u nizu škola i imala ključnu ulogu u ITL projektu.

Pol Barnet (Paul Barnett) –

zamenik direktora Barnvel (Barnwell) škole u Stivenidžu, Hartfordšajer, Velika Britanija. Završio je master studije iz programa Vođene nastave i učenja. Pol je dugogodišnji član HartsKem mreže i imao je ključnu ulogu u ITL projektu.

Ozgur Bolat (Dr) –

predavač na Bačešir Univerzitetu (Bahçeşehir) u Turskoj, kolumnista Hurijeta (Hürriyet), turskih nacionalnih novina i savetnik u Turskoj fondaciji za obrazovanje. Sada vodi program Liderstvo nastavnika koji je proistekao iz ITL projekta.

Ivona Čelebičić –

direktorka proMENTE, NVO za socijalna istraživanja iz Sarajeva, Bosna i Hercegovina. Ivona je članica glavnog tima ITL projekta. Sada koordiniše veliki program Liderstvo nastavnika u BiH koji je proistekao iz ITL projekta.

Mona Širak (Mona Chiriac) –

pomoćnica direktora škole u Kuvajtu. Do nedavno je radila kao nastavnica u Barkli (Barclay) školi u Hartfordšajeru, Velika Britanija. Mona je završila master studije iz programa Vođenje nastave i učenja i članica je HartsKem mentorskog tima. Učestvovala je u ITL projektu i pokrenula liderstvo nastavnika u svojoj rodnoj zemlji, Rumuniji.

Lia Komiser (Lia Commissar) –

bivša nastavnica biologije u školi Deim Elis Oven (Dame Alice Owen) u Poters Baru (Potters Bar), Velika Britanija. Učestvovala je u TLDW i master programima pre nego što se zaposlila kao menadžerka projekata iz neuronauke i obrazovanja u Velkam Trastu (Wellcome Trust).

Kerolajn Kribi (Caroline Creaby) –

pomoćnica direktora u Sendringhem (Sandringham) školi u Hartfordšajeru, Velika Britanija. Završila je master studije iz programa Vođenje nastave i učenja. Kerolajn je članica HartsKem

mentorskog tima i razvojno-rukovodećeg tima HertsKem mreže. Učestvovala je u ITL projektu a sada je na doktorskim studijama.

Helen Foj (Helen Foy) –

nastavnica fizičkog vaspitanja u Nobel školi u Stivenidžu, Hartfordšajer, Velika Britanija. Učestvovala je u TLDW i završila master studije iz programa Vođenje nastave i učenja. Nedavno se pridružila HartsKem mentorskom timu.

Kler Herbert (Clare Herbert) –

zamenica direktora Vulenvik (Woolenwick) škole u Stivenidžu, Hartfordšajer, Velika Britanija. Završila je master studije iz programa Vođenje nastave i učenja. Kler je članica HartsKem mentorskog tima i razvojno-rukovodećeg tima HartsKem mreže. Učestvovala je u ITL projektu i sada je na doktorskim studijama.

Val Hil (Val Hill) –

pomoćnica direktora Birčvud (Birchwood) srednje škole u Hartfordšajeru, Velika Britanija. Završila je master studije iz programa Vođene nastave i učenja. Val je članica HartsKem mentorskog tima i razvojno-rukovodećeg tima HartsKem mreže. Val je kovoditeljka HartsKem master studija iz programa Vođenje nastave i učenja. Val je bila jedna od ključnih osoba u ITL projektu.

Šaron Džons (Shaaron Jones) –

u vreme kada je vodila projekat prikazan u ovoj knjizi predavala je prehrambenu tehnologiju u Birčvud (Birchwood) srednjoj školi u Hartfordšajeru, Velika Britanija i bila članica TLDW radne grupe u svojoj školi.

Mari Metkalf (Marie Metcalfe) –

nastavnica u Sejkrid Hart (Sacred Heart) osnovnoj školi u Batersi-u (Battersea), London, Velika Britanija. Učestvovala je u programu Lering Serkl's (Learning Circles – Krugovi učenja) koji su zajednički provodili LfL (Kembridž) i Nacionalni sindikat nastavnika Velike Britanije. Umrla je 2012.

Gordana Miljević –

menadžerka programa u Centru za obrazovne politike u Beogradu, Srbija. Tokom svog prethodnog rada u Programu podrške obrazovanju Fondacija za otvoreno društvo izuzetno je doprinela širenju i vođenju ITL projekta.

Tom Merfi (Tom Murphy) –

bivši nastavnik u Ser Džon Lovs (Sir John Lawes) školi u Hatfordšajeru, Velika Britanija. Tom je bio član prve TLDW grupe 2005. godine. Završio je master studije iz programa Vođenje nastave i učenja i bio član HartsKem mentorskog tima i razvojno-rukovodećeg tima HartsKem mreže pre odlaska u Boston, SAD.

Kristin Pejdz (Cristina Paige) –

donedavno je predavala ples na Semjuel Rider akademiji (Samuel Ryder Academy) u Hartfordšajeru, Velika Britanija. Bila je članica tamošnje TLDW grupe u vreme kada je vodila projekat prikazan u ovoj knjizi.

Lora Rowlings (Laura Rawlings) –

nastavnica u Grenvej (Greneway) školi u Hartfordšajeru, Velika Britanija, dok je vodila razvojni projekat uz podršku HartsKem Master programa za Vođenje nastave i učenja. Sada je direktorka te škole.

Amanda Roberts –

direktorka srednje škole u Hartfordšajeru, Velika Britanija, u vreme kada se uključila u razvijanje HartsKem mreže kao nezavisni konsultant. Trenutno je prodekan Katedre za obrazovanje Hartfordšajer Univerziteta.

Sofi Skot (Sophie Scott) –

nastavnica u Ser Džon Lovs (Sir John Lawes) školi u Hartfordšajeru, Velika Britanija. Sofi je bila članica školskog TLDW programa u vreme kada je vodila projekat prikazan u ovoj knjizi.

Merita Sejdi –

nastavnica u Sande Šteposki (Shtepjoski) osnovnoj školi u Kičevu, Makedonija. Učestvovala je u programu Liderstvo nastavnika koji je podržala makedonska Fondacija za inicijative u obrazovanju i kulturi kao i u ITL projektu.

Luiz Stil (Louise Steel) –

nastavnica prirodnih nauka u Ternford (Turnford) školi u Hartfordšajeru, Velika Britanija, u vreme kada je vodila projekat prikazan u ovoj knjizi.

Lusi Tompson (LucyThompson) –

pomoćnica direktora Semjuel Rider Akademije (Samuel Ryder Academy) u Hartfordšajeru, Velika Britanija. Lusi je članica mentorskog tima HartsKem mreže. Učestvovala je u ITL projektu.

Jelena Vranješević –

profesorka na Učiteljskom fakultetu i Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Srbija. Jelena je vodila program Liderstvo nastavnika u Srbiji i članica je razvojno-rukovodećeg tima ITL projekta.

Sebnem Jetke (Sebnem Yetke) –

predaje moderne strane jezike u školi u Istanbulu, Turska. Učestvovala je u programu Liderstvo nastavnika koji je podržala Turska fondacija za obrazovanje opštine Maltepe.

Viv Vearing (Viv Wearing) –

bivša pomoćnica direktora srednje škole u Hartfordšajeru, Velika Britanija, a sada je menadžerka HartsKem mreže. Završila je master studije iz programa Vođenje nastave i učenja i učestvovala je u ITL projektu.

Predgovor

Ukazana mi je čast kada sam zamoljena da napišem predgovor za ovu knjigu. Koliko je ta čast velika shvatila sam kada sam pročitala prikaze radova i priče britanskih nastavnika, kao i nastavnika iz drugih zemalja.

viii

Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja

Predgovor najčešće pišu eminentni profesori koji se bave prosvetom i obrazovanjem a ja ga pišem iz pozicije „insajdera“, nekoga čiji je profesionalni život duboko vezan za školu i ko se svakodnevno bavi nastavom i mentorstvom u saradnji s kolegama i učenicima. Izuzetno sam srećna zbog ove knjige jer ona očima javnosti izlaže bogatstvo rada koji se odvija u nizu školskih zajednica u kojima se nastavnici trude da razviju i poboljšaju sopstveni rad u nastavi kako bi postignuća učenika bila bolja od očekivanih.

Ova knjiga je veoma važna i meni lično. Ser Džon Lovs škola bila je prva škola u Hartfordšajeru koja je imala koristi od onoga šta je naknadno postao HartsKem Program razvojnog rada koji vode nastavnici (Teacher Led Development Work – TLDW). 2003. godine zamolila sam Dejvida Frosta da dođe u školu da razmotrimo ideju o razvijanju programa kojim bi se nastavnicima pružila podrška za sprovođenje promena u svom radu sa učenicima. Inspiraciju za taj korak dobila sam čitajući neke od Dejvidovih ranijih radova iz te oblasti, a koji su nastali u saradnji s kolegama iz Kanterburija (Canterbury), (Frost and Durrant, 2002) jer sam započela studije na master programu koji je on vodio na Pedagoškom fakultetu u Kembridžu. Rukovodeći tim moje škole odlučio je da škola razvije kapacitet za stalno unapređivanje svog rada. Želeli smo da razvijemo profesionalnu kulturu zasnovanu na zajedničkom liderstvu i tako stvorimo uslove da nastavnici mogu pokretati i ostvarivati inicijative kako u svojim učionicama, tako i u celoj školi. Institinktivno smo osećali da tako možemo generisati dodatni kapacitet za unapređenje škole. Verovali smo da nam HartsKem može pomoći u tom poduhvatu. Tada je sve to izgledalo kao put u nepoznato. No, taj put je školi doneo veliku korist, što se može videti iz priča mojih kolega, Toma i Sofi. Danas je u našoj školi sasvim normalno da nastavnici preduzimaju inicijative, bez obzira na svoj položaj ili funkciju koju imaju u školi. Naša škola je uzbudljivo mesto za nastavnike i učenike. Samo po sebi se razume da ako želimo da naši učenici razviju kreativnost, preduzimljivost i angažovanost u svetu koji ih okružuje i da, što je još važnije, pokreću pozitivne promene, onda nastavnici, koji su im među najznačajnijim uzorima, moraju biti spremni da urade upravo to isto u školi. Ova knjiga sadrži mnogo prikaza iz kojih nastavnici, rukovodstvo škola, školski odbori i kreatori obrazovne politike mogu jasno videti da je to moguće i izvodljivo.

Neka poglavlja knjige posvećena su međunarodnom aspektu liderstva nastavnika. Širom sveta nastavnici se suočavaju sa istim izazovima. Ako im se pruži prilika i podrška, u stanju su da naprave čuda u svojim zajednicama, što će se videti iz jedne sarajevske priče. Ja sam učestvovala u nizu međunarodnih događaja, na primer u Portugalu, Makedoniji i Bugarskoj. Energija i posvećenost nastavnika izuzetno su me inspirisali i duboko dirnuli. Takođe sam mnogo naučila o tome kako se znanje o nastavi i učenju gradi i razmenjuje. Razmenu

profesionalnog znanja smatram društvenom aktivnošću koja se zasniva na dijalogu i interakciji i koju je neophodno negovati, podupirati i podržavati.

Ovo je knjiga koja zaslužuje široku publiku. Ona neguje i promoviše optimizam u pogledu rada nastavnika i onoga što oni mogu da postignu u svojim zajednicama. Ovo je važno jer srž knjige čine glasovi nastavnika utkani u zanimljive i pitko napisane priče. Međutim, pogrešno bi bilo pretpostaviti da je ovo samo zbirka priča. Knjiga sadrži i teorijske postavke o liderstvu i unapređivanju škole, a one su i izazovne i provokativne. Njihova izazovnost ogleda se u pristupu koji je suprotan modelu „obučiti nastavnike da produkuju“, kakav se promoviše kao način za unapređivanje škole. Ova knjiga nudi demokratskiji i uzbudljiviji način angažovanja članova školske zajednice za ispunjavanje zajedničke moralne obaveze – obezbeđivanje najboljih mogućih životnih šansi za učenike. Britanske škole i škole širom sveta, danas i ubuduće, treba da grade viziju profesionalizma nastavnika koja će nam svima pomoći da se izborimo sa izazovima koji nas očekuju. U rukama vam je knjiga koja čini upravo to.

HartsKem mreža dala je značajan doprinos našem putu ka unapređenju moje škole. Put je bio krivudav i pun raznih zgoda i nezgoda, ali uvek uzbudljiv. Mene često inspirišu raznorodni izvori tako da mi, u ovom slučaju, reči Vinstona Čerčila zvuče sasvim prikladno.

Svakog dana možeš da napreduješ. Svaki korak može da bude koristan. Ali pred tobom se proteže put koji se stalno produžuje, stalno uspinje, stalno poboljšava. Znaš da nikada nećeš stići do kraja tog puta. Ali to te nimalo ne obeshrabruje, već samo doprinosi radosti i slavi uspona.

Uživala sam i uživam u „radosti i slavi uspona“ u okviru HartsKem mreže i od sveg srca pozivam ostale da nam se pridruže u ovom optimističnom i demokratskom procesu izgradnje liderstva nastavnika u školama.

Džo Mils (Jo Mylles)

zamenica direktora
Ser Džon Lovs škole

Sadržaj

Zahvalnost urednika	iii
Spisak skraćenica	iv
Autori	v
Predgovor	viii
Sadržaj	x
Reč urednika	1
Reč prevodioca	4
1. deo	7
Priče o nastavničkom liderstvu razvojnih projekata	
1. Poglavlje	
Priča Šaron Džons: Vršnjačko mentorstvo i ocenjivanje u nastavi predmeta Prehrambena tehnologija	8
2. Poglavlje	
Priča Luiz Stil: Strategije za razvijanje pismenosti u prirodnim naukama	11
3. Poglavlje	
Priča Kristin Pejdz: Podizanje ambicija preko nastave plesa	14
4. Poglavlje	
Priča Sebnem Jetke: Razvijanje metodike nastave modernih stranih jezika u Istanbulu	18
5. Poglavlje	
Priča Mari Metkalf: Podizanje svesti o različitosti jezika i kultura u jednoj osnovnoj školi u Londonu	21
6. Poglavlje	
Priča Merite Sejdini: Izgradnja socijalne kohezije kroz nastavu i učenje jezika u multietničkoj Makedoniji	24
7. Poglavlje	
Priča Sofi Skot: Razvoj inovativnog sistema davanja povratnih informacija učenicima korišćenjem IKT-a	27
8. Poglavlje	
Priča Klodet Anderson: Razvijanje strategija za povećanje autonomije učenika u učenju geografije	30
2. deo	33
Opisi liderstva razvojnih projekata iz pera njihovih lidera-nastavnika	

9. Poglavlje	
Razvoj modela saradničkog usmeravanja u stručnom usavršavanju	34
<i>Tom Merfi</i>	
10. Poglavlje	
Uređivanje sportskog terena: unapređivanje kvaliteta fizičkog vaspitanja	41
<i>Helen Foj</i>	
11. Poglavlje	
Pedagoška neuronauka: implikacije za nastavu i učenje	47
<i>Lia Komisar i Kerolajn Kribi</i>	
12. Poglavlje	
Razvijanje dijaloškog pristupa učenju	54
<i>Lora Rovlings</i>	
3. deo	
Prikazi facilitiranja programa podrške liderstvu nastavnika	63
13. Poglavlje	
HartsKem TLDW program	
<i>Val Hil</i>	64
14. Poglavlje	
Uvođenje liderstva nastavnika u Tursku	
<i>Ozgur Bolat</i>	73
15. Poglavlje	
Liderstvom nastavnika do većeg učešća roditelja iz etnički manjinskih grupa u životu škole	81
<i>Jelena Vranješević i Ivona Čelebić</i>	
4. deo	91
Prikazi susreta mreže nastavnika	
16. Poglavlje	
Prelomni sastanak mreže u Bukureštu	93
<i>Mona Širak</i>	
17. Poglavlje	
Nastavnici to rade sami: građenje znanja u HartsKemu	101
<i>Ema Anderson, Pol Barnet, Lusi Tompson, Amanda Roberts i Viv Vearing</i>	
18. Poglavlje	
Skup nastavnika-lidera na Fruškoj Gori u Srbiji	109
<i>Gordana Miljević, Kler Herbert i Šila Bol</i>	
Završni komentari urednika	119
Reference	121
Reference na srpskom, hrvatskom i bosanskom jeziku	130



Reč urednika

Ova knjiga se oslanja na radove koji su između 2006. i 2012. objavljeni u časopisu Tičer Lideršip (Teacher Leadership – Liderstvo nastavnika) koji izdaje Lideršip for Learning (Leadership for Learning (LfL)). Časopis je pokrenut u okviru HartsKem mreže sa svrhom javnog prikazivanja herojskog truda nastavnika da unaprede kvalitet nastave i učenja (reč urednika za prvi broj časopisa). Od 2008, kad je ITL projektom obuhvaćen veći broj zemalja, dobili smo mnogo više priča o liderstvu nastavnika iz raznih delova sveta. Prošle godine smo odlučili da sa časopisa pređemo na kombinaciju članaka i priča objavljenih na internet sajtovima na koje upućujemo čitatelje preko LfL bloga Liderstvo nastavnika i pokretanje edicije knjiga. Ova knjiga je prva iz te edicije.

Narativ kao sredstvo za ekspliciranje teorije

Pa, kakva je to onda knjiga? Imajući u vidu da je urednik profesor na Kembridž univerzitetu, logično bi bilo da čitalac očekuje teorijsku publikaciju ili, u najmanju ruku, naučni rad koji je proistekao iz određenog istraživanja. Na prvi pogled može se učiniti da ova knjiga ne pripada toj kategoriji. Međutim, takva procena bila bi pogrešna. Ovo je zapravo prava teorijska knjiga, ali ne u uobičajenom smislu te reči. Ono što je čini posebnom i razlikuje od ostalih jeste ekspliciranje teorije kroz priče koje čine srž ove knjige.

Konstruisanja i pričanje priča jesu specifične karakteristike ljudskog roda; prema Bruneru (Bruner), karakteristika ljudskog roda jeste sposobnost da kreira „prikaz svojih aktivnosti i dešavanja u svetu koji ga okružuje” (1996: 36). Priče su sredstvo koje daje smisao svetu oko nas i našim iskustvima u njemu. Međutim, ova knjiga nije samo još jedan rad iz oblasti istraživanja narativa (Clandinin and Connolly, 2000). Ona takođe ne nudi utemeljenu teoriju (Glaser and Strauss, 1967) kao proizvod ovde prikazanih priča. Ono što knjiga nudi jesu prikazi liderstva nastavnika koji, kolektivno, ekspliciraju teoriju o profesionalizmu nastavnika i transformisanju obrazovanja. Ova teorija je artikulisana u nizu publikacija (npr., Frost, 2013a), ali je daleko važnija njena primena i operacionalizacija od strane nastavnika i mentora za liderstvo nastavnika u HartsKem mreži i sestrinskim mrežama koje su nastale u okviru ITL projekta i međusobno se povezale.

Neformalizovano liderstvo nastavnika

„Liderstvo nastavnika” pojavljuje se u naslovima mnogih knjiga, naročito u SAD. Međutim, gotovo sve one polaze od pretpostavke da do unapređenja škole može doći ako se nekoliko talentovanih pojedinaca postavi na poziciju „nastavnika-lidera”. Alternativno stanovište izneto je na veb-sajtu HartsKema:

Verujemo da svi nastavnici i svi koji rade u obrazovanju/nastavi imaju određenu lidersku sposobnost. Na kraju krajeva, liderstvo je dimenzija ljudskog bića. ITL mreža smatra da je liderstvo neophodan i suštinski deo profesionalizma nastavnika (www.hertscam.org.uk).

To uverenje potvrđuju poglavlja ove knjige i rad koji je doveo do pozitivnih transformacija. Taj rad je predstavljen odabranim pričama. Knjiga ima 18 poglavlja i 26 autora čiji glasovi jasno naglašavaju vrednost neformalizovanog liderstva, opisuju ga i daju primere njegovog funkcionisanja.

Artikulisane i pojačavanje glasa nastavnika

Jedna od ključnih vrednosnih pozicija, kako u ovoj knjizi, tako i u prethodnim Tičer lideršip časopisima, fokusirana je na glas nastavnika. To je tema koju sam podvukao u drugom broju časopisa.

Možda je samo po sebi jasno da časopis promoviše glas nastavnika – to jest, artikuliše i pojačava mišljenja nastavnika o obrazovnim idejama. To je u funkciji šireg cilja – pospešivanje delovanja nastavnika.

Treba napomenuti da sve priče objavljene u ovoj knjizi nisu izvorno napisali sami nastavnici. Glas nastavnika, bar u sferi publikovanja, ne mora uvek da dolazi direktno od onih koji imaju vremena, sklonost i sposobnost da napišu koherentne i sređene priče. Nastavnički posao zahteva mnogo vremena, a nastavnici su neprestano izloženi raznoraznim profesionalnim i administrativnim pritiscima tako da, kako Majkl Epl (Michael Apple) tvrdi, obaveza nas, pripadnika akademske zajednice, jeste da delujemo u ime nastavnika kao njihovi „pripovedači i pomoćnici“ kako bismo obezbedili da se njihov glas čuje (Apple, 2006). Svrha ove knjige nije samo pružanje prilike nastavnicima da objave svoje priče; uglavnom neko drugi opisuje njihova iskustva, priče nastavnika se lektorišu i rediguju ili ih neko napiše na osnovu njihovih dokumenata i iskaza da bi se glas nastavnika „artikulisao i pojačao“. Kad sam 2006. na jednoj konferenciji čuo ovu Eplovu izjavu, setio sam se onoga što je Lorens Stenhaus (Lorens Stenhouse) tvrdio pre skoro 40 godina.

Prava podrška školi podrazumeva obavezu „edukatora“ da u potpunosti preuzme ulogu konsultanta i da smatra da su ga hipotetički zaposlili nastavnici kojima treba da polaže račune (Stenhouse, 1975: 192).

Stenhausovo gledište se, naravno, razlikuje od Eplovog, ali postoji zajednički stav o tome da profesori nastavničkih i pedagoških fakulteta imaju obavezu i odgovornost da služe nastavnicima i pružaju im podršku i da isto to čine za sisteme obrazovanja od kojih zavisi egzistencija nastavnika.

Akcijom do znanja

Neke od ovde objavljenih priča napisali su, ipak, sami nastavnici. Njihov stil je više akademski uglavnom zato što su to redigovane verzije radova koji su pisani za potrebe postdiplomskih studija. Ti nastavnici su, verovatno, „pokupili“ nove pedagoške ideje iz literature koju su pročitali ili su našli koncepte i eksplanatorne okvire kojima su izoštrili svoja shvatanja i dobili bolje alatke za analiziranje sopstvenog profesionalnog konteksta. U svakom slučaju, ove više akademske priče posvećene su vođenju razvojnih projekata. Upravo takvim delovanjem u praksi nastavnici mogu kolektivno kreirati profesionalno znanje. Džon Nikson (Jon Nixon) se oslanja na filozofiju Džona Mekmurija (John Macmurray) u proučavanju odnosa između „naše sposobnosti da delujemo u svetu i naše sposobnosti da poznajemo taj svet“ (Nixon, 2006:152). Dejvid Halpin (David Halpin) podržava ovo gledište

svojim esejom o nadi i revitalizaciji obrazovanja u kojem citira renomiranog teoretičara kulture Rejmonda Viliamsa (Raymond Williams).

Samo ako postoji zajedničko uverenje da postoje praktične alternative i insistiranje na tome, odnos sila i mogućnosti počće da se menja. Tek kad se suprotstavimo onome što je neizbežno, počinjemo da sakupljamo resurse za svoje putovanje nade. Ako nema lakih odgovora, postoje teški odgovori koji su nam dostupni i koje možemo da nađemo. To je ono što možemo da naučimo da ostvarimo i podelimo s drugima (Williams, 1983:268).

Priče nastavnika u ovoj knjizi jesu priče onih koji preduzimaju dve akcije: grade znanje i gaje nadu – dve neraskidivo povezane funkcije.

Proces kreiranja znanja o kojem ovde govorimo nije u skladu sa epistemološkim pretpostavkama koje proističu iz, kako to neki nazivaju, nove ortodoksnosti u pedagoškim istraživanjima (Hodkinson, 2004). Pretpostavka koja prožima ovu knjigu jeste ta da se doprinos znanju manifestuje u profesionalnoj praksi koja je razvijena i koja se i dalje razvija zahvaljujući liderstvu nastavnika. To se takođe razaznaje iz dijaloga unutar mreže nastavnika. Taj dijalog je živ, stalno se unapređuje i obogaćuje novim pričama i novim diskusijama o tim pričama. Međutim, važno je napomenuti da te priče o razvoju ne pružaju samo tehničke preporuke. U suštini, to su pripovetke s poukom. One sadrže jaku alegorijsku dimenziju jer pobuđuju moralnu reakciju. Ukratko, one su i inspirativne i informativne. Kad nastavnici iznose priče o svom „putu nade“, podsećaju nas da promena nije samo moguća već i moralna, obavezujuća. Na taj način, zajednice nastavnika kultivisu nadu za koju Freir (Freire, 1994) tvrdi da je ontološka nužnost. Ova knjiga nije tek ekspresija nadanja ili simplifikovanog utopizma; ona nudi pogled na realističan, strateški pristup u borbi za bolju budućnost.

Struktura knjige

Knjiga ima četiri dela: prvi deo sadrži osam relativno kratkih priča koje je napisao urednik uz pomoć mentora programa Liderstvo nastavnika. Svaka priča napisana je na osnovu portfolija sa informacijama i dokumentacijom o razvojnom projektu koji su dotični nastavnici vodili. Drugi deo ima četiri poglavlja koja su opširnija od priča. To su radovi nastavnika pisani u okviru postdiplomskih studija. Treći deo sadrži tri prikaza facilitacije Programa podrške liderstvu nastavnika u tri različita dela sveta. Autori su sami facilitatori. Poslednji deo sadrži prikaze susreta nastavnika, mentora i facilitatora iz zemalja učesnica u ITL projektu. Opisani su susreti u Velikoj Britaniji, Rumuniji i Srbiji. Ti susreti omogućili su nastavnicima da se povežu i umreže. Svako poglavlje ima kratak uvod u kojem urednik ističe „ključne lekcije za liderstvo nastavnika“.

Uređivanje knjige ovakve prirode dovelo me je u iskušenje da napišem uvodno poglavlje u kojem bih sumirao teoriju ili prezentovao razloge za pristup koji je ilustrovan primerima koji slede. Uspeo sam da se oduprem tom iskušenju. Kako sam već naveo, eksplikacija teorije već je utkana u priče nastavnika a ja želim da se čuje i vrednuje njihov kolektivni glas o neformalnom liderstvu nastavnika i njegovom potencijalu da transformiše obrazovanje.

Dejvid Frost

Urednik

Reč prevodioca

Veliko mi je zadovoljstvo što imam priliku da i iz uloge prevodioca predstavim ovu izuzetnu knjigu koja rasvetljava koncept neformalizovanog liderstva nastavnika iz perspektive samih nastavnika i prikaz njihovog rada, majstorski prožet perom urednika i tvorca teorije neformalizovanog liderstva, Dejvida Frosta.

Sa ovom izvanrednom knjigom povezana sam na više načina. Još 2008. imala sam priliku da se upoznam sa programom Dejvida Frosta i radom HartsKem mreže i prepoznam onu vrstu podrške koja je neophodna nastavnicima da bi bili lideri promena – da oslobode i iskoriste svoj liderski potencijal, inovativnost i posvećenost za unapređivanje procesa nastave i učenja a u cilju pružanja najboljih mogućih životnih šansi svakom detetu.

Knjiga koja je pred vama potvrda je uspešnosti Programa podrške liderstvu nastavnika kao i njegove primenjivosti u različitim kulturološkim kontekstima. Ona pokazuje da su u fokusu sami nastavnici, dijalog i saradnja među njima, a mentori, tehnike i instrumenti samo pomažu u usmeravanju te saradnje, identifikovanju problema u radu sa učenicima i osmišljavanju projekata za unapređivanje kako rada u odeljenju, tako i u celoj školi, pa i šire. Važno je istaći da su Dejvid Frost i članovi HartsKem mentorskog tima pružali sistematsku i kontinuiranu podršku našim timovima. Njihov entuzijazam, kompetentnost i profesionalnost svakako su bili ključni činioci uspešnog širenja projekta u pomenutim zemljama. Ovom prilikom im na tome iskreno zahvaljujem u ime svih učesnika u projektu.

Čvrsto uverena u moć nastavnika da transformišu obrazovanje i nastavnu praksu pod uslovom da imaju odgovarajuću podršku, kao što je upoznavanje sa savremenim konceptima liderske uloge nastavnika, 2009. organizovala sam uvodni sastanak sa odgovarajućim predstavnicima vladinih i nevladinih organizacija iz Jugoistočne Evrope koje se bave unapređivanjem rada nastavnika, kako bi se upoznali s konceptom neformalizovanog liderstva nastavnika, procesom i metodama za njegov razvoj i podržavanje. Pomoć Fondacije za otvoreno društvo (FOD) omogućila je održavanje ovog sastanka. Posvećena, participativna, interaktivna i kreativna celodnevna prezentacija Dejvida Frosta i članova mentorskog tima HartsKem mreže nedvosmisleno je uverila sve prisutne da podrška liderstvu nastavnika može uveliko unaprediti obrazovnu praksu, pojačati samopuzdanje nastavnika i osloboditi njihov liderski potencijal. Učesnici su takođe smatrali da se metode i resursi HartsKema mogu uspešno primeniti u njihovim zemljama, uz određene kulturološke modifikacije, pokazujući veliki entuzijazam za uvođenje programa podrške liderstvu nastavnika u svoje obrazovne sisteme. Fondacija za otvoreno društvo (FOD) ponovo je velikodušno dala podršku te je tako 2010. godine započeo projekat Međunarodno liderstvo nastavnika (International Teacher Leadership – ITL). Projekat je formalno trajao od 2010. do 2011. godine (Frost, 2011), ali je liderstvo nastavnika opstalo u školama koje su učestvovalе u projektu sve do danas. Izuzetno sam srećna što je saradnja i uzajamna podrška između Dejvida Frosta, HartsKema i članova ITL mreže i dalje intenzivna i konstruktivna. Ona predstavlja nepresušan izvor podsticaja i inspiracija za postojeće i nove nastavnike-lidere. Danas se ovaj projekat sprovodi u većini zemalja, učesnica prvog sastanka

(Bosni i Hercegovini, Bugarskoj, Makedoniji, Moldaviji, Rumuniji, Turskoj) a podržavan je iz donatorskih ili sopstvenih sredstava zemlje u kojoj se sprovodi. Ovde još jednom izražavam zahvalnost FOD na podršci ovom izuzetno važnom projektu.

Kao i u drugim prilikama, potvrđeno je da su za nastavnike i druge aktere u obrazovanju od ključnog značaja različite forme podrške, među kojima je stvaranje mogućnosti za razmenu znanja, ideja i iskustava na susretima mreže nastavnika, putem raznih publikacija, izlaganjem na međunarodnim skupovima. Liderstvo nastavnika je zbog toga predstavljeno na međunarodnim i nacionalnim konferencijama posvećenim obrazovanju (*Comparative International Education Society (CIES)*, Montreal, Kanada 2011; *World Council of Comparative Education Societies (WCCES)*, Buenos Aires, Argentina, 2013; *European Conference on Educational Research (ECER)*, Istanbul, Turska 2013; Porto, Portugal, 2014; Budimpešta, Mađarska, 2015; *XVIII međunarodna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa: Izazovi i dileme profesionalnog razvoja nastavnika i lidera u obrazovanju“*, 2015, Beograd). Knjiga koja vam je u rukama upravo ima funkciju širenja i razmene znanja i ideja o razvojnom radu koji vode nastavnici.

Nedavno sam imala priliku da predstavim knjigu na susretu nastavnika - refleksivnih istraživača inkluzivne obrazovne prakse (Beograd, februar 2016), učesnika istoimenog projekta Centra za obrazovne politike koji je podržala Fondacija za otvoreno društvo, Srbija (FOD, Srbija). Učesnici su prepoznali da su i oni lideri promena i pokazali veliko interesovanje za knjigu. Knjiga „Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja“ donekle popunjava nedostatak adekvatne literature o neformalizovanom liderstvu nastavnika na lokalnim jezicima. Ona nudi i obilje ideja za unapređivanje profesionalizma nastavnika, kvaliteta nastave i saradničke kulture škole. Za dodatnu pomoć nastavnicima na putu razvoja sopstvenih liderskih kapaciteta i kapaciteta njihovih kolega i koleginica za vođenje razvojnih projekata, na kraju knjige dat je spisak referenci i resursa na srpskom-hrvatskom-bosanskom jeziku.

Ovo je prva knjiga posvećena liderstvu nastavnika koja je objavljena na navedenim jezicima. Nadajmo se da će se u sledećim knjigama naći još više opisa uspešnih razvojnih projekata jer, kao što reče jedna učesnica pomenutog skupa: „Mi smo nastavnici i želimo da sva deca maksimalno razviju svoje sposobnosti. To ništa ne košta, potrebno je samo malo dobre volje i uzajamne podrške“.

Gordana Miljević



Priče o nastavničkom liderstvu razvojnih projekata

Ovaj deo knjige sadrži osam priča. Svaka priča govori o projektu koji je nastavnik osmislio i vodio. Tokom brojnih programa Liderstvo nastavnika u nizu zemalja nastavnike smo podsticali i ohrabrivali da preduzmu inicijative za rešavanje profesionalnih problema tako što će osmisлити i voditi projekat u trajanju od najmanje jedne školske godine. Priče je napisao urednik uz pomoć mentora za program podrške u kojem je nastavnik učestvovao. Nastavnike smo zamolili da dokumentuju projekte koje su vodili, ali važno je naglasiti da nismo tražili da napišu bilo kakav uobičajen akademski članak, esej ili nešto slično. To bi bilo dodatno opterećenje za nastavnike koji su liderstvom i upravljanjem promenama već proširili raspon svog zahtevnog svakodnevnog stručnog rada.

Sve priče u ovom delu knjige govore o projektima koji su proistekli iz programa u kojima se koristila metodologija razvojnog rada koji vode nastavnici (TLDW). Ta metodologija detaljnije je opisana u 13. poglavlju knjige, kao i u nekim drugim radovima (Frost, 2013a). Facilitatori su koristili alatke poput obrazaca za refleksiju, vinjeta i faksimila da bi tokom radionica i jedan-na-jedan konsultacija osposobili nastavnike za planiranje i vođenje projekata, promišljanje tih projekata i diskusiju o njima. Nastavnici su sakupljali dokaze – artefakte i druge produkte proistekle iz njihovog učešća u programu i iz njihovih projekata i tako pravili portfolio koji se na kraju godine procenjivao. U portfolioju se mogao naći i sažet prikaz rada, što je bitno olakšalo pisanje ovih priča.

Priče su istovremeno i tipične i izuzetne. Tipične su utoliko što u našoj bazi imamo stotine takvih priča i opisa razvojnih projekata koje su nastavnici širom sveta preduzimali da bi se pozabavili sličnim ili, barem, prepoznatljivim temama i brigama. Izuzetne su utoliko što je svaka jedinstvena i značajno doprinosi profesionalnom znanju. One pobijaju rašireno pogrešno uverenje da je određena praksa fiksni fenomen koji treba samo „implementirati“. Realnost nam govori da inovacija zavisi od konteksta i ljudi koji je sprovode. Ove priče primerima ilustruju kako se praksa razvija i kako je takav razvoj omogućen učešćem u programima koji su osmišljeni da bi ga podržali.

Dejvid Frost

Priča Šaron Džons: Vršnjačko mentorstvo i ocenjivanje u nastavi predmeta Prehrambena tehnologija

Uvodna reč urednika

Šaron Džons je predavala predmet Prehrambena tehnologija u Birčvud srednjoj školi. Kao članica TLDW grupe u školi, inicirala je i vodila projekat u kojem je razvila saradnički pristup učenju i ocenjivanju. Šaron nije započela projekat s namerom da promeni svet. Želela je samo da reši konkretan problem na časovima praktične nastave tokom kojih su učenici pripremali razna jela. Međutim, kako se često dešava, jedna uspešna inovacija vukla je ka drugoj a uporedo s tim raslo je i njeno samopouzdanje u vezi s razvojnim radom koji je vodila. Pridruživanjem TLDW grupi u svojoj školi i „prevođenjem” svoje inovacije u „projekat”, Šaron je obezbedila podršku i dobila prostor da se usredsredi na ono što je bitno. Na kraju je ostvarila važan pozitivan uticaj na nastavni proces, baš kao i ostale njene kolege i kolegice u školi Birčvud u kojoj se liderstvo nastavnika smatra sastavnim delom profesionalne kulture.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Liderstvo nastavnika dobro funkcioniše kada ima konkretan fokus i kada se sprovodi u formi vođenja projekta.
- Uticaj liderstva nastavnika može se povećati ako se kolegama i kolegicama ponude dokazi o uspešnoj inovaciji.

Šaron se u nastavi prehrambene tehnologije suočila s velikim problemom. Prema rasporedu časova, učenici sedmog razreda imali su samo jedan čas da pripreme kvalitetno jelo, što je za njih bilo vrlo zahtevno. Da bi rešila taj problem, Šaron je primenila saradnički pristup. Učenici su počeli da rade u parovima. Jedan član para imao je ulogu pomoćnog kuvara a drugi glavnog. Nadala se da će takvom podelom uloga obezbediti strukturu procesa zajedničkog rada na proizvodu kojim će oba učenika biti ponosna. Ta strategija je bila uspešna utoliko što je omogućila učenicima da sprave jelo u okviru vremena koje su imali na raspolaganju. Šaron je takođe želela da učenici razviju veštine vrednovanja sopstvenog rada pa su na prvom času nakon časa praktičnog rada popunjavali formular samoprocene. Međutim, Šaron je iz njihovih odgovora videla da im je teško da se naknadno sete šta su kuvali i zašto su to kuvali. Takođe im je bilo teško da realno procene sopstvenu uspešnost.

Šaron je, zahvaljujući učešću u TLDW grupi u svojoj školi, imala prilike da se pozabavi svojim profesionalnim problemom. Proučavajući literaturu, shvatila je da treba da dogradi saradnički pristup, koji je već primenila, uključivanjem dimenzije vršnjačkog ocenjivanja, što bi moglo da pomogne učenicima u razvijanju sposobnosti da procenjuju sopstven i tuđ rad (Biggs, 1999), ali i da ih osnaži za preuzimanje aktivnije uloge u sopstvenom učenju (McDowell & Mowl, 1996). Postoji niz istraživanja čiji rezultati nedvosmisleno ukazuju na to da su samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje moćni instrumenti za učenje (Mansel et al., 2009).

Šaron je počela tako što je o tom problemu razgovarala sa učenicima. Oni su se složili s njenim mišljenjem o njihovim odgovorima u formularu samoprocene i naveli da im je teško da se tačno sete šta su radili na prethodnom času jer su tek nekoliko dana nakon njega pisali o tome. Smatrali su da bi bilo mnogo bolje da procenjuju to što rade onda kada to rade i to zajedno sa svojim parom. Njen naredni korak bio je da osmisli formular za ocenjivanje koji može lako da se koristi tokom praktične nastave. Već posle prve upotrebe novog formulara Šaron je uvidela da nije dobar jer učenicima ne pomaže dovoljno da razmisle o svom učenju. Tada je organizovala sastanak sa dvoje kolega koji su takođe predavali predmet Prehrambena tehnologija. Izuzetno pozitivna diskusija s jednom kolegicom rezultirala je revidiranom verzijom obrasca za ocenjivanje. U njemu je korišćen sistem ocenjivanja prema nivoima postignuća koji su određeni nacionalnim kurikulumom; uvedena je i rubrika za upisivanje sopstvenih ciljeva učenika u odnosu na ocene koje su dobili na testu.

Izgleda da su ove promene doprinele pozitivnijem stavu učenika prema procenjivanju sopstvenog i tuđeg rada i, što je još važnije, njihovom pažljivijem razmišljanju o tome šta će da napišu. Šaron se takođe pobrinula da isplanira vreme tokom kojeg učenici mogu da razmišljaju dok ocenjuju sebe i svoje vršnjake i postavljaju ciljeve budućeg razvoja.

Učenicima se zaista dopao taj novi sistem. Dopala im se struktura predviđena za proces postavljanja ciljeva i shvatili su da ocenjujući druge razvijaju i sopstveno razumevanje.

U svetlu tog uspeha Šaron se osetila dovoljno sigurnom da proširi svoj projekat uključivanjem drugih nastavnika. Na sednici nastavničkog veća iznela je to što je naučila i predložila načine na koje i drugi nastavnici mogu isprobati nove forme samoocenjivanja i vršnjačkog ocenjivanja. Tako bi se povećalo znanje svih nastavnika u školi o načinima za podržavanje učenja učenika. Šaronine kolege i kolegice su na početku bili zainteresovani,

ali su naknadno, nažalost, shvatili da nemaju vremena da isprobaju ništa novo jer moraju da pripreme učenike za eksterno ocenjivanje, što je vrlo zahtevno i traži mnogo vremena. Uprkos razočaranju, Šaron je razumela da je za šire usvajanje iznetih promena neophodno vreme, ali i da treba da postoji potreba za njima.

Pri kraju projekta Šaron je isplanirala da svoju inovaciju ponovo predstavi kolegama i koleginicama. Kada je to konačno uradila, rezultat je bio vrlo uspešan. Kompletно nastavničko veće usvojilo je njen saradnički pristup učenju i ocenjivanju. Ona je takođe vodila „Forum učenja” za kolege i kolegince koji su predavali različite predmete. Oni su zaključili da su njeni obrasci za ocenjivanje vrlo korisni i prilagodili su ih nastavi svojih predmeta. Druga prilika za širenje uticaja ukazala se u okviru inicijative za „podršku ponašanju” u kojoj je Šaron učestvovala. Svoje ideje je predstavila kolegama u tom timu i oni su odmah uvideli da vršnjačko ocenjivanje može biti dobra strategija za poboljšanje „ponašanja prema učenju”.

Prisećajući se tog projekta, Šaron je izjavila da joj je, nakon niza godina u nastavi, ovaj razvojni rad bio inspirativan, osvežavajući i izazovan. Dao joj je priliku da promisli svoj metod nastave i obnovio entuzijazam za učenje. Na početku projekta cilj joj je bio unapređenje sopstvene nastave, ali je, zapravo, unela značajnu pozitivnu promenu u proces učenja samih učenika jer je uspela da utiče na rad kolega i kolegica ne samo iz svoje predmetne oblasti već i iz svih ostalih predmetnih oblasti u školi.

Priča Luiz Stil: Strategije za razvijanje pismenosti u prirodnim naukama

Uvodna reč urednika

Luiz Stil je nastavnica u Ternford školi u Hartfordšajeru. To je srednja škola koju uglavnom pohađaju učenici iz socijalno ugroženih slojeva i čiji stepen pismenosti nije zadovoljavajući. Dodatni problem predstavlja obaveza škole da radi po predmetnom kurikulumu tako da se pismenošću bave predmeti Engleski jezik i Književnost. Ova priča unosi novinu jer pokazuje ne samo kako se nastavnica prirodnih nauka pozabavila problemom pismenosti u svom radu već i kako je u celoj školi, sarađujući s nastavnicima iz drugih predmetnih oblasti, doprinela razvoju prakse u vezi s pismenošću. Impresionirao me je izuzetan stepen Luizinog truda i posvećenosti da njena inovacija postane uobičajen i standardan deo nastavnog rada svih nastavnika prirodnih nauka. To je višestruko bolje od alternativnog pristupa promeni, u kojem se nastavnik ograničava samo na unapređivanje sopstvene prakse, budući da takav pristup ima dve negativne posledice: prvo, nastavni proces nije konzistentan, što učenicima onemogućuje razvijanje sposobnosti za učenje; i drugo, inovacija nije održiva jer nestaje kada dotični nastavnik napusti datu školu.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Kada se nastavnik uhvati u koštac sa izazovom da učeniku iz ugrožene grupe omogući da uspe, on prevazilazi tradicionalnu usmerenost na sadržaj predmeta i fokusira se na aspekte procesa učenja.
- Da bi se obezbedio održiv uticaj, neophodno je da nastavnik lider istraje na zahtevnom zadatku ugrađivanja inovacije u normative i rutinsku praksu škole.

U pripremi za ispit iz prirodnih nauka za GCSE¹ neophodan je visok stepen pismenosti. Uspeh na ispitu zavisi od učenikove sposobnosti da pravilno piše i jasno obrazloži probleme iz prirodnih nauka. Naravno da je Luiz želela da njeni učenici uspešno polože ispit, ali joj je podjednako važna bila i uloga pismenosti u svakodnevnom životu (Kutner et al., 2007) u kojem je sposobnost pravilnog i tečnog čitanja i pisanja neophodna za posao, vođenje domaćinstva i učešće u društvenoj zajednici. Zbog toga je Luiz smatrala da će njen razvojni rad značajno doprineti razvoju životnih veština učenika.

Da bi uspešno ostvarila tako ambiciozan plan, Luiz je bila svesna da u njega mora da uključi kolege i kolegice. Počela je od nastavnika iz svog aktiva koje je zamolila da joj pomognu da prikupe postojeće resurse namenjene razvijanju pismenosti učenika u prirodnim naukama. Ti resursi će se pokazati veoma korisnim u narednim mesecima. Luiz je prikupljene resurse i ideje podelila s grupom za podršku razvoju pismenosti, kojoj se naknadno pridružila. U toj grupi bili su nastavnici različitih predmeta koje je koordinator za pismenost okupio da bi zajedno radili na tom pitanju.

Rezultate istraživanja koje je u celoj školi sproveo koordinator za pismenost Luiz je iskoristila da svoj razvojni projekat stavi u širi okvir pismenosti u celoj školi. Ključni rezultat pomenutog istraživanja bio je taj da učenici nisu u stanju da izdvoje ključne stvari iz pročitaneog teksta. Pokazalo se i da slabo razumeju vokabular koji se obično koristi u ispitnim pitanjima iz prirodnih nauka. Luiz je odlučila da se fokusira na razvoj čitalačkih veština jer je uvidela da je to oblast u kojoj može najdelotvornije doprineti razvoju pismenosti u školi.

Njen naredni korak bio je isprobavanje poznate tehnike za unapređivanje čitalačkih veština njenih učenika, kao što su „vođeni rad s tekstem“ (engl. “directed activities related to text” DART) (Lunzer and Gardner, 1984). Vođeni rad s tekstem koristi proverene tehnike za poboljšavanje pismenosti, kao što su: upisivanje odgovarajućih reči na prazna mesta u tekstu, završavanje rečenica ili podvlačenje relevantnih delova teksta. Te tehnike preporučuju se u vodiču „Pedagogija i praksa“ (Pedagogy and Practice) koji su sve engleske škole dobile u okviru „Nacionalne strategije“ (DfES, 2004). Aktivnosti u okviru vođenog rada s tekstem osmišljene su tako da navode učenike da revnosno čitaju i pažljivo interpretiraju pročitano. Luiz je odabrala ključne tekstove i isprobala niz tehnika vođenog rada s tekstem. Te tehnike donekle su pomogle, ali Luiz je još uvek smatrala da se učenici nedovoljno aktivno udubljuju u tekst. Literatura koju je pročitala dala joj je ideje kako da razvije nove resurse za prevazilaženje te pasivnosti (Davies and Greene, 1984; Wray, 2009). Osmislila je, između ostalog, nove planere i šeme za pisanje koje će učenici koristiti. Takođe je osmislila alatku za planiranje koja će učenicima pomoći da dokumentuju praktične aktivnosti i napravila tabele pomoću kojih učenici mogu povezati pojmove i gradivo. Zajedno sa učenicima evaluirala je ove aktivnosti i, na osnovu njihovih komentara, doradila svoje strategije. Na primer, na marginama šeme za pisanje upisala je ključne i vezne reči. To doterivanje pomoglo je lošijim učenicima i podstaklo bolje ali lenje učenike.

1 GCSE (General Certificate of Secondary Education) svedočanstvo je o završenoj srednjoj školi koje se dobija polaganjem ispita iz engleskog jezika, matematike i prirodnih nauka. Taj ispit je obavezan za državne škole a u zavisnosti od postignuća učenici imaju prohodnost za dalje školovanje (prim. prev.)

Luiz je primetila da učenici sve efikasnije koriste aktivne čitalačke strategije kao što su skeniranje i letimično čitanje teksta. Nakon što su učenici nekoliko meseci koristili te strategije, zamolila ih je da evaluiraju takav pristup. Tražila je da joj kažu kako im je taj rad na pismenosti pomogao da postanu aktivni čitaoci. Odgovori su bili vrlo pozitivni; bilo je očigledno da nivo učeničke sigurnosti u čitanju raste. To je bilo zaista veoma važno kad se ima u vidu Luizin cilj da razvije „pismenost za život“. Tada je Luiz odlučila da tu novostečenu sigurnost primeni na tekstove ispitnih pitanja za završni (GCSE) ispit iz prirodnih nauka.

Ranijih godina pismeni zadaci iz prirodnih nauka nisu bili vrlo zahtevni (Osborne and Collins, 2000). Luiz je shvatila da je za sadašnje ispite neophodan drugačiji pristup. Iz razgovora sa svojim učenicima saznala je da nemaju dovoljno sigurnosti da odgovaraju na GCSE pitanja koja traže detaljne odgovore. Smatrala je da se to može delimično pripisati nepoznavanju odgovarajuće tehnike. Radeći sa grupom za podršku pismenosti, Luiz je osmislila smernice za pisanje koje bi učenicima pomogle da bolje i detaljnije razmisle i strukturiraju svoje odgovore na odgovarajući način. Smernice su bile delotvorne, ali Luiz je znala da učenici na ispitu neće imati takvu pomoć pa je želela da ih osnaži da se više oslone sami na sebe. Tako je počela da radi na razvijanju veštine učenika za samostalno osmišljavanje strukture pismenog odgovora.

Kada su završili taj deo rada, učenici su popunili evaluacioni formular kako bi pomogli Luiz da proceni uticaj svojih novih strategija. Dobijene komentare je upoređivala sa ocenama njihovih pismenih radova. Bilo je očigledno da su učenici napredovali u pisanju, naročito u odgovorima na otvorena pitanja, koji moraju da budu duži i detaljniji. Samopouzdanje za pisanje radova u prirodnim naukama bitno im je poraslo a postali su i uporniji nego što su bili pre toga.

Za dalji razvoj rada Luiz je planirala da, u saradnji s kolegama i kolegamicama, osmisli još novih resursa. Smernice za pisanje uvela je u 11. razred a učenici su ih koristili i za izradu domaćih zadataka. Te nove tehnike prihvatili su gotovo svi nastavnici prirodnih nauka, te sada rutinski koriste smernice za pisanje koje učenicima pomažu pri opisivanju eksperimenata. Luiz se nada da će, konačno, nastati komplet resursa i strategija za podršku pisanju u oblasti prirodnih nauka za sve razrede, od 7. do 13.

Sve što je naučila u saradnji sa ostalim članovima aktiva nastavnika prirodnih nauka Luiz je redovno prenosila drugima. Takođe je nastavila da radi u grupi za podršku razvoju pismenosti kako bi doprineli razvoju pismenosti na nivou cele škole. Glavne preporuke obuhvatale su: osmišljavanje više mogućnosti za razvijanje veština pisanja putem temeljnih, opširnijih pismenih vežbi; redovno korišćenje vežbi aktivnog čitanja i veće angažovanje učenika u razvoju i evaluaciji strategija za razvoj kompetencija i samopouzdanja za pisanje.

Priča Kristin Pejdz: Podizanje ambicija preko nastave plesa

Uvodna reč urednika

Kristin je nastavnica na Semjuel Rider akademiji gde se školuju deca od četvrte do devetnaeste godine, tj. od početka do kraja obaveznog školovanja. Ta škola je deo Ser Džon Lavs akademske zadužbine i otvorena je po zatvaranju prethodne škole koja, uprkos trudu, nije uspela da ostvari uspeh u tom relativno siromašnom delu St. Albansa. Kristinin razvojni rad značajno je doprineo transformisanju prilika za obrazovanje u tom delu grada. Možda je na prvi pogled nejasno kako bi predmet poput plesa mogao doprineti prevazilaženju socijalno nepovoljnih uslova, ali priča pokazuje kako je upravo taj predmet bio instrumentalan u menjanju dispozicija mladih. Tokom trogodišnjeg perioda Kristin je sastavila program koji je apatiju, nepoverenje u samog sebe i slab radni moral pretvorio u snažan doživljaj sopstvene efikasnosti, ambicioznosti i sigurnosti u uspeh. Priča takođe ilustruje kako posvećenost i strast jednog nastavnika mogu biti početna tačka procesa koji nije karakterističan samo za inovaciju već i za liderstvo.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Umetnički predmeti mogu doprineti unapređivanju škole izgrađivanjem pozitivnih dispozicija za učenje.
- Škola može povećati svoju efektivnost podstičući nastavnike da ostvare ono za čim teže i pružajući im smernice i podršku kada im je to potrebno.

Kristin Pejdz je završila plesnu akademiju u Torontu u Kanadi. Kada se zaposlila kao nastavnica u srednjoj školi u Hartfordšajeru koja se tada borila da ostvari kakav takav uspeh, nije razumela zašto učenici ne pokazuju entuzijazam za predmet koji su sami izabrali. U to vreme ples je odabralo samo 17 učenika/učenica, od kojih su neki odbijali da se uključe u rad. Kristin je u svoj dnevnik zapisala sledeće:

Stalno sam „jurila“ učenike da dođu na dodatne probe, hranila ih na kašičicu i nastojala da popunim praznine u njihovom iskustvu i obuci; većina tih mera naišla je na otpor učenika. Vodila sam rovovsku bitku... učenici nisu razumeli šta znači „biti plesač/plesačica“.

Shvatila je da učenicima treba dati prilike za javne nastupe, pa je na kraju drugog polugodišta organizovala „javni ispit“ na koji su pozvani roditelji. Trebalo je da učenici prikažu ono što su pripremili za praktičan deo svojih završnih ispita (GCSE). Prirodu tog izazovnog zadatka ilustrovao je zahtev jedne učenice za odlaganje događaja, dan pre njegovog održavanja, pod izgovorom da se ne oseća dovoljno spremnom za njega. Kristin je zahtev odbila sa obrazloženjem: predstava mora da se odigra. To je bio ključni momenat učenja za dotične učenike, među kojima je bilo i onih koji su bili naviknuti da ne poštuju zadate rokove.

Sledeće godine Kristin je osnovala vannastavnu „plesnu grupu“. Prijavljivala je svoje učenike na takmičenja tako da su nastupali u raznim pozorištima i na festivalima. Učenicima je to pričinjalo dosta muka; ponekad nisu baš blistali, ali naučili su šta je neophodno – naporan rad i posvećenost. Nastupi su primorali učenike da se posvete radu i usklade akademske obaveze s probama i obukom. To je počelo da daje rezultate – stav učenika se menjao: učenici su postajali sve istrajniji a njihova težnja da budu najbolji jačala je.

Godinu ili dve kasnije došlo je do radikalnih promena u konstituciji i identitetu škole. Zatvorena škola ponovo je otvorena, ali sada kao Semjuel Rider akademija za školovanje učenika od pripremnog do šestog razreda. U šestom razredu počinje priprema za nastavak školovanja neophodnog za upis na fakultet. U toj novoj eri Kristin je osnovala Rider plesnu akademiju (Ryder Dance Academy – RDA) u nadi da će ona postati katalizator promene. Akademija je bila otvorena i za širu zajednicu i na njoj su deca od treće godine pa nadalje mogla da uče balet, džez i moderan ples.

Kristin se istovremeno uključila u TLDW program. Tu je otkrila osnažujuću moć insistiranja na viziji, vrednostima i saradničkom radu. Usvojila je ideju da jačanje sposobnosti škole zavisi od toga da svi treba da preuzmu odgovornost za transformisanje škole. Imajući ovo na umu, počela je da planira projekat koji će, uprkos tome što u fokusu ima ples, imati uticaja na celu školu. U diskusijama sa ostalim članova TLDW grupe Kristin je razmatrala moguće povezivanje učešća učenika u vannastavnim aktivnostima sa razvijanjem njihovog radnog morala i volje za školovanjem uopšte. Psihološka literatura detaljno obrađuje ključnu ulogu koju uverenje u sopstvenu uspešnost ima za učenje i postignuća (Bandura, 1997). Cilj Kristininog razvojnog projekta bio je da pomogne učenicima da usvoje vrednosti

koje su vezane za profesiju plesača: na primer, biti dobro organizovan, posvećen i boriti se za umetnički, akademski i profesionalni uspeh.

Kraj prve godine RDA obeležen je priredbom s naslovom „Oduševljeni!“. Učestvovali su mladi iz društvene zajednice koji su išli na kurseve na plesnoj akademiji i učenici starijih razreda iz škole koji su se pripremali za opštu maturu (GCSE) i ispit na A nivou². Osim njih, učestvovalo je i nekoliko profesionalnih plesača. Nastupila su čak i deca uzrasta 4 i 5 godina iz pripremnog razreda.

Kristinino liderstvo imalo je niz velikih izazova. Na primer, pripreme za priredbu negativno su se odražavale na druge obaveze koje su učenici imali a Kristinine kolege nisu odmah shvatile da su probe veoma važne. Strategija koju je Kristin primenila za rešavanje tog problema bila je u tome da objasni ostalim nastavnicima da učenici kroz program plesa razvijaju osećaj samouspešnosti i predanosti radu i učenju.

Preopterećenost je bila još jedan problem. Kristin je imala sve više učenika na redovnim časovima plesa a istovremeno je radila i na Akademiji tako da je bila preopterećena radnim obavezama. Razgovarala je s kolegama koji su imali veće iskustvo u liderstvu i oni su joj savetovali: „Delegiraj, podstiči saradnju i pomogni svom timu da dobije osećaj vlasništva“. Kristin je pročitala radove o distribuiranom liderstvu (MacBeath, 2005) i efikasnom upravljanju (Blanchard et al., 2011). To je dovelo do toga da je na narednom sastanku njenog sve većeg tima napravljena bolja raspodela odgovornosti i stvoren jači osećaj vlasništva. Povećala se efikasnost a posao Akademije se proširio.

Predstava „Oduševljeni!“, u kojoj je učestvovalo približno osamdeset izvođača, bila je spektakularan prikaz uspešnog postignuća. Kristin je pomoću internet ankete prikupila komentare svojih učenika. Bilo je očigledno da se kultura promenila – učenici su postali istrajniji, organizovaniji i posvećeniji. Učenici su stekli veštine javnog nastupa i razvili veću samostalnost u pristupu plesu. Te veštine su preneli i na druge aspekte svog akademskog rada. Sada su se mogli bolje organizovati. Pored toga, stekli su veće poverenje u sopstvene sposobnosti i postavili sebi više ciljeve. Evo što je rekao jedan učenik 10. razreda:

Naučio sam kako da pravilno rasporedim svoje vreme i da se bolje organizujem, kao i da poštujem rokove za predaju domaćih zadataka.

To isto ponovili su učenici na različitim godinama svog školovanja. Na primer, učenik 13. razreda komentarom koji sledi istakao je povezanost učenja plesa i učenja za ispit:

Ples mi je pomogao da obavljam i organizujem aktivnosti koje nisu vezane za plesni raspored, kao, na primer, učenje i utvrđivanje gradiva. To je zato što mi fiksni raspored časova plesa omogućuje da učim druge predmete i sve dok pohađam časove plesa, učenje mi je zagarantovano.

Predstava „Oduševljeni!“ bila je velika prekretnica u programu plesa u školi, ali i početak većih poduhvata. Kristin je zajedno s kolegama i kolegamicama planirala put u Njujork kako bi omogućila brodvejsko iskustvo učenicima koji su se pripremali za GCSE i A ispite.

2 Ovaj ispit polažu učenici koji žele da se upišu na fakultet (prim. prev.).

Učenici su se svim silama trudili da sakupe novac za karte, smeštaj na Menhetnu i učešće u radionicama sa Alvin Ejli Dense Tietr Kompani (Alvin Ailey Dance Theatre Company)³. Prihvatili su ubitačan raspored časova plesa a odgledali su i mjuzikl „Čikago“. Rad rame uz rame s profesionalnim plesačima bio je i inspirativan i zastrašujući. Kada su učitelju plesa saopštili kako sumnjaju u svoje sposobnosti, on im je odgovorio: „Nemojte da upoređujete svoje prvo poglavlje s tuđim dvadesetim“.

Put u Njujork je u velikoj meri doprineo razvoju vere učenika u sopstvene sposobnosti. Po povratku su na školskoj skupštini svim učenicima i nastavnicima pričali kako su stekli samopouzdanje da se suoče sa izazovima. Rukovodstvo škole se potpuno uverilo da je Kristinin razvojni rad transformisao vrednosti i dispozicije u celoj školi. Tokom nedavne eksterne evaluacije škole državna inspekcija Ofsted⁴ registrovala je poboljšanje školske kulture. Činjenica da je dvoje učenika upisalo plesnu akademiju samo je šlag na torti.

3 Pozorišna plesачka grupa Alvina Ejlija. Osnovao ju je 1958. godine plesач i koreograf Alvin Ejli. Smatra se prekretnicom u pristupu plesu jer neguje moderan plesni izraz. I danas važi za jednu od najboljih škola plesa a nastupi njihovih plesaća vrhunski su doživljaj (prim.prev.)

4 **Ofsted** (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (Zavod za standarde u obrazovanju, uslugama za decu i veštinama) nezavisna je i objektivna državna inspeksijska služba koja je pod direktnom nadležnošću parlamenta (prim.prev.)

Priča Sebnem Jetke: Razvijanje metodike nastave modernih stranih jezika u Istanbulu

Uvodna reč urednika

Ovo je priča nastavnice iz osnovne škole koja je učestvovala u programu liderstva nastavnika. Program je pokrenuo i razvio dr Ozgur Bolat sa Bačešir Univerziteta tokom rada na svom doktoratu na Kembriđž univerzitetu, pod mentorstvom Dejvida Frosta. Istanbul je bio jedno od četrnaest mesta širom sveta u kojima je program Liderstvo nastavnika procvao zahvaljujući ITL projektu. Više o turskom programu možete pročitati u jednom od poglavlja ove knjige. Naprosto zadivljuje zavidan uspeh programa u kojem su korišćeni pristupi dizajnirani za veoma različit kulturološki kontekst. Priča ilustruje univerzalnu dimenziju nastavničke profesije. Podaci prikupljeni tokom ITL projekta jasno dokazuju da nastavnici širom sveta osmišljavaju i uvode inovacije sa svrhom poboljšanja kvaliteta procesa učenja. U trenutku kada se globalna kampanja za „Obrazovanje za sve” približava svom prelomnom trenutku – 2015. godini, jedna od značajnih naučenih lekcija jeste ta da će se nastavnici, bez obzira na karakteristike određene kulture, uhvatiti u koštac sa izazovom unapređivanja procesa učenja i podučavanja samo ako dobiju odgovarajuću podršku. Takođe, treba istaći još jedan važan ishod Sebneminog razvojnog rada – ona je naučila kako da pomogne drugim nastavnicima koji žele da prihvate izazov liderstva.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Neformalizovano liderstvo nastavnika jeste prisup razvoju prakse koji se može primeniti u različitim nacionalnim i kulturološkim kontekstima.
- Podrška liderstvu nastavnika može da bude samoodrživa jer nastavnici kroz sopstveno iskustvo i vođenje razvojnog rada nauče kako da pomažu drugim nastavnicima.

Sebnem Jetke predaje engleski jezik u jednoj osnovnoj školi u Turskoj. Ona se suočila sa zanimljivim problemom: učenici nižih razreda škole koji su bili aktivni, angažovani i oduševljeni učenjem engleskog jezika postali su pasivni i nezainteresovani kada su prešli u više razrede. Nakon razgovora s kolegama, koleginicama i učenicima došla je do pretpostavke da promena metodike nastave jezika negativno utiče na stav učenika prema učenju engleskog jezika. U vrtiću i nižim razredima engleski se uči preko pesmica, plesa, glume, crtanja, video filmova i igara, a to je, kako sami učenici kažu, zabavno. Međutim, u višim razredima primenjuju se formalnije metode. Učenici moraju da koriste radne sveske s vežbama, koje zahtevaju učenje napamet. Gramatika se mehanički vežba da bi se učenici pripremili za testove u kojima treba da odaberu jedan od više ponuđenih odgovora na postavljeno pitanje. Sebnem je smatrala da deca na taj način ne uče engleski kao sredstvo komunikacije koje nosi intrinzično zadovoljstvo, već da su usmereni, prema rečima jednog učenika, na: „memorisanje gramatičkih oblika u cilju dobijanja visoke ocene“.

Razgovarajući s drugim nastavnicima u školi, Sebnem je otkrila da i nastavnik društvenih predmeta Kanan smatra da je uzrok pada motivacije učenika primena transmisivnog a ne eksplorativnog modela nastave. Oboje su prihvatili poziv za učešće u programu liderstva nastavnika u svojoj opštini u Istanbulu. Iznenadili su se kada su videli da program liderstva nastavnika ne nudi gotova rešenja za njihov problem; umesto toga, program je osmišljen tako da ih osposobi da sami preuzmu odgovornost za rešavanje problema. Program će ih osnažiti za vođenje razvojnog projekta kroz koji mogu promeniti situaciju s kojom nisu zadovoljni.

Sebnem je svoj razvojni projekat započela prikupljanjem mišljenja učenika. Pismeni odgovori učenika i njihovi komentari u fokus grupama potvrdili su da je većina časova engleskog jezika dosadna i demotivirajuća. Takođe se pokazalo da je učenicima učenje otežano zbog straha od grešaka, kritičkog i ocenjivačkog pristupa koji ne uzima u obzir individualne razlike u načinu učenja ili dispoziciji za učenje jezika. Sebnem je čvrsto rešila da u vezi s tim nešto preduzme. Potražila je pomoć od svojih bližih kolega i koleginica u školi i od „udaljenijih“ ljudi – u literaturi. Pročitala je literaturu o stvaranju optimalnih uslova za učenje u učionici i o značaju saradničkog i podržavajućeg etosa u razredu, koji pospešuje uzajamno razumevanje nastavnika i učenika (Dörnyei, 2001). Na osnovu novostečenog znanja, Sebnem je osmislila nove aktivnosti koje će podržati učenje učenika.

Uvela je niz različitih aktivnosti. Prvo, potrudila se da učenicima jasno objasni cilj svakog časa. Takođe je počela da redovno daje komentare o radu učenika, za razliku od ranijih sporadičnih evaluacija koje su učenici doživljavali kao kritike, a ne kao korisne informacije. Politika „neocenjivanja“ doprinela je razvojnoj funkciji komentara. Zatim je Sebnem obogatila svoju nastavu korišćenjem različitog materijala kao što su, na primer, pesme, priče, igre i video-snimci. Na osnovu ideja iz literature pripremala je autentične, saradničke aktivnosti koje su omogućile učenicima da koriste jezik za stvarnu komunikaciju tako što bi, na primer, gost na času bila osoba kojoj je engleski maternji jezik (Nixon and Tomlinson, 2001). Domaće zadatke je revidirala u smislu usmeravanja učenika na češće korišćenje priča i tehnologije, čime su obogaćivali svoje učenje. Redovno je od učenika tražila mišljenja o svom novom pristupu. U rad je uključila i roditelje i na zajedničkim sastancima isticala je važnost samoodgovornosti, samokontrole i postavljanja ciljeva. Rad s roditeljima doveo je do toga da su oni počeli da podstiču autonomiju svoje dece, što je dodatno povećalo motivaciju za učenje.

Sebnem je mogla da radi sama na svom razvojnom projektu, ali je smatrala da saradnja jača i njen projekat i učenje koje proizilazi iz njega. Radila je zajedno s kolegama i kolegamicama, koristila njihove ideje da obogati svoj rad i ono što je naučila prenosila nastavnicima u svojoj i drugim školama.

Sebnemin razvojni rad imao je mnogo međusobno povezanih linija uticaja. Na ličnom nivou, Sebnem je shvatila da je njena pretpostavka kako po svaku cenu treba da održi svoj autoritet u razredu bila pogrešna. Prebacivanje dela odgovornosti za učenje na učenike dalo im je priliku da razviju autonomni pristup učenju, da uvažavaju učenje i jedni druge. Oslobodivši se restrikcija udžbenika i usmerenosti na testove, dobila je slobodu da podrži učenike u njihovom razvoju u individualne, autonomne osobe koje uče.

Taj pristup promeni i unapređivanju počeo je da utiče na profesionalnu kulturu škole. Sebnem je takođe shvatila da se profesionalni razvoj može ostvariti putem saradnje s nastavnicima različitih predmeta i učenjem od njih. Sebnem je postala potpuno uverena u moć liderstva i svoje lidersko iskustvo koristi kao mentor nastavnicima koji žele da vode razvoj prakse. Ona smatra da je podržavanje drugih u promeni njihove prakse njena obaveza i odgovornost.

Priča Mari Metkalf: Podizanje svesti o različitosti jezika i kultura u jednoj osnovnoj školi u Londonu

Uvodna reč urednika

Kada je vodila projekat opisan u ovoj priči, Mari Metkalf je bila kreativna nastavnica u Seikrid Hart osnovnoj školi u Batersiju, u Londonu. Ova priča je obojena i tugom jer se Mari, nakon što je pre nekoliko godina njena priča prvi put objavljena u časopisu Tičer Lideršip, razbolela i preminula. Nadam se da priča ilustruje koliko su škola i nastavnička profesija izgubili Marinom smrću. Ipak, utešno je to što nam je ostavila priču koja ne prestaje da inspiriše i podstiče nastavnike širom sveta. Marin trud da osmisli strukture i aktivnosti koje deci, porodicama, nastavnicima i ostalima akterima u školi omogućuju da uvažavaju i cene jedni druge izuzetno je uticao na unapređenje etosa u njenoj školi i proširio se mnogo dalje nego što je ona mogla i da zamisli. Njena priča već je navela mnoge nastavnike u raznim zemljama da se posvete pitanju inkluzije. Ona je divna ilustracija toga kako se moralna svrha gradi i širi. Interesantno je pomenuti da je Mari inspirisao rad nastavnika iz Njuberi Park (Newbury Park) škole. Na taj način se gradi pravo profesionalno znanje: nastavnici dobijaju dobre ideje od drugih nastavnika, prilagođavaju ih i razvijaju i praktičnu mudrost prenose kroz priče poput ove. Verujem da ažuriranjem i objavljivanjem ove priče odajemo dužnu počast divnoj nastavnici koja, na našu veliku žalost, više nije s nama.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Sindikati nastavnika imaju određenu ulogu u obezbeđivanju podrške liderstvu nastavnika.
- Moralna svrha se gradi i širi kada su nastavnici lideri promena i kada svoje iskustvo pretaču u moćne priče koje inspirišu i podstiču druge nastavnike.

Mari je bila član „Krugova učenja“, grupe koju je sponzorisao Nacionalni sindikat nastavnika Velike Britanije. Program „Krugova“ akreditovao je i vodio Pedagoški fakultet Kembridž univerziteta. Grupa se okupljala u prostorijama sedišta sindikata u Londonu a radila je na pružanju podrške nastavnicima iz različitih škola da preuzmu inicijativu i steknu sposobnosti za vođenje razvojnih projekata. U to vreme u Marinoj školi govorilo se na 29 različitih jezika, a više od polovine ukupnog broja učenika učilo je engleski kao dodatni jezik. Mari je mučio problem veoma slabog kontakta između škole i roditelja učenika iz tih različitih etničkih grupa. Smatrala je da bi posvećivanje pažnje maternjem jeziku učenika moglo doprineti učenju engleskog jezika i poboljšanju veština čitanja i pisanja uopšte.

Mari je smatrala da bi podizanje svesti o različitim jezicima koje učenici govore doprinelo afirmisanju i uvažavanju kulturološkog porekla učenika i pojačalo njihovo samopoštovanje. Takođe je želela da uspostavi bliži kontakt s različitim jezičkim grupama u školi i da ih podstakne na aktivno učešće u životu škole. Istraživala je kako su druge škole razvile inovativne načine za uvažavanje različitosti. Guglovala je i našla projekat „Jezik meseca“ koji se sprovodio u Njuberi park osnovnoj školi u Redbridžu. Ovaj projekat joj se učinio kao stvoren za svrhu o kojoj je razmišljala i već je videla kako ga, uz određene adaptacije, može primeniti u svojoj školi.

Svakog meseca je jedan od jezika predstavljan i promovisan na školskim skupštinama i putem zanimljivih predstava i izložbi. Na skupštinama su pripadnici „mesečne“ jezičke grupe predstavljali određene reči i slike. Bile su prisutne i njihove porodice koje su takođe učestvovala u predstavljanju svog jezika i kulture. Roditeljima je škola poslala pismo s molbom da, u svrhu boljeg upoznavanja s njihovim jezikom i kulturom, prevedu određene ključne reči. Reakcije zaposlenih u školi i roditelja na ovaj projekat bile su veoma pozitivne. Evo nekih komentara roditelja:

Moj sin se jako zainteresovao za naš jezik i tražio je da mu nabavim knjige na njemu.

Sin me uči kako se na španskom kaže „zdravo“.

Nastavnici su uvideli da „Jezik meseca“ doprinosi tome da se deca još više ponose svojim kulturološkim nasleđem, ali i da se aktivnije angažuju jer su postali „lingvistički eksperti“. To je dovelo do toga da se veoma ponose svojim jezikom i da im je jako stalo do toga da ga predstave drugima. Jedva su čekali da dođu na red kao eksperti „Jezika meseca“.

Ovaj projekat se sve više razvijao i Mari je smislila plan o učešću na „Nedelji izuzetnih“ – nacionalnom festivalu mladih talenata. Priprema se sastojala od organizovanja niza umetničkih projekata posvećenih različitim etničkim zajednicama u školi. Projekte su vodili roditelji. Mari je takođe pokrenula filmski klub u okviru kojeg su, po završetku redovne nastave, prikazivani filmovi na različitim jezicima. Kad je film bio na jeziku neke od etničkih grupa, deca čiji je to maternji jezik bila su oduševljena i vidno ponosna. Osvrt na filmove pisali su na svom jeziku.

Podstaknuta uspehom inicijative „Jezik meseca“, Mari je inicirala jutarnje kafe s roditeljima. Svako od tih druženja bilo je posvećeno određenom jeziku sa svrhom da podstakne roditelje da se međusobno upoznaju i da se više uključe u život škole.

Asistenti u nastavi jezika glavnih jezičkih grupa u školi podržali su i pomogli kako ovu inicijativu, tako i sve veće uključivanje roditelja u školske aktivnosti. Primera radi, roditelji su počeli da dolaze u školu da pomognu na časovima kuvanja i da deci čitaju priče na njihovom maternjem jeziku. U školi se povećavao broj učenika koji govore amharski i tigrinjajski jezik. Zahvaljujući povezivanju s lokalnim projektom za izbeglice, majke su se više uključile u život škole a deca su postala aktivnija u lokalnoj zajednici.

Dalji korak u projektu bio je da se interesovanje dece za jezike poveže s ličnim, društvenim i zdravstvenim kurikulumom kroz diskusije o različitim vrstama ponašanja i bontonu, a koje bi se vodile na jednom od jezika. Time se doprinosilo i ostvarivanju značajnih ciljeva kurikuluma koji se odnose na razvijanje veština govorenja i slušanja. Nastavnici su pomagali učenicima da koriste duže, gramatički ispravne i koherentne rečenice.

Za Mari je učešće u Londonskom krugu učenja bio velik podsticaj. Iako su učesnici dolazili iz različitih sredina, imali različito obrazovanje i profesionalno iskustvo, povezivao ih je zajednički cilj da unaprede sopstvenu praksu i obrazovanje dece s kojom rade. Mari je bila vrlo srećna što je njen razvojni rad imao širok uticaj. U svom portfoliju je zapisala:

Neki učenici su ga primenili uspešnije nego drugi, a zahvaljujući konstantnoj podršci i podsticaju rukovodstva škole, svi nastavnici su počeli da koriste panele za prikazivanje jezika, kao i jutarnji pozdrav (na jeziku za taj mesec).

Pri završetku ovog projekta Mari je planirala da svoj razvojni rad nastavi umrežavanjem s drugim lokalnim školama. Mogućnosti koje je otvorila davale su joj podstrek i donosile ogromno zadovoljstvo – sve dok zbog bolesti nije morala da napusti podučavanje.

Mari je ostvarila ogromnu promenu u Seikred hart školi. Aktivnost „Jezik meseca“ traje i danas a ponovo je proradio i filmski klub. Nebrojeno mnogo dece i njihovih porodica oseća se uključenima jer su naučili da mogu da se iskažu. Veliki broj dece upoznao se s različitim jezicima i kulturama. To je dalo izuzetan doprinos socijalnoj koheziji u našem multikulturalnom društvu. Uticaj Marinog rada ima mnogo šire razmere jer se priča o njenom liderstvu pročula u mnogim zemljama širom sveta i inspirisala neprocenjivo veliki broj nastavnika i porodica.

Priča Merite Sejdini: Izgradnja socijalne kohezije kroz nastavu i učenje jezika u multietničkoj Makedoniji

Uvodna reč urednika

Merita je nastavnica u Makedoniji. Njena priča je predstavljena u Tičer Lideršip blogu u leto 2013. Ona ilustruje kako promena koju uvodi nastavnik može ostvariti jak efekat daleko van granica učionice. Širi kontekst ove priče bremenit je problemima: Makedonija je bila deo Jugoslavije. U Makedoniji još uvek postoje etničke podele i konflikti. Meritin razvojni pojekat bavio se učenjem jezika sa ciljem da se podstakne socijalna integracija i uzajamno poštovanje različitih zajednica u školi, ali je kasnije dobio mnogo šire razmere. Projekat je doveo do promena u organizaciji nastave u delu Makedonije u kojem je Merita radila. Ranije su različite etničke grupe pohađale nastavu odvojeno, ali je Merita, radeći zajedno sa svojim kolegama i koleginicama, uspostavila nov sistem u kojem se nastava izvodila u multietničkim razredima. Uticaj te promene proširio se i van njene škole jer takve aktivnosti podstiču socijalnu koheziju u široj zajednici. Merita je svoje profesionalno znanje i veštine iskoristila za izgradnju interkulturalnog razumevanja, pospešivanje integracije i negovanje socijalne kohezije.

Iz njene priče naučili smo da akcija koja je preduzeta sa svrhom jednog konkretnog cilja može dobiti šire razmere zato što onaj koji je sprovodi stiče snagu i poverenje u svoje liderske sposobnosti.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Liderstvo nastavnika može doprineti rešavanju društvenih problema u problematičnim kontekstima.
- Razvojni projekti nastavnika mogu početi od malih ciljeva i prerasti u projekte širih razmera.

Merita Sejdini bila je jedna od sedamdesetak nastavnika iz deset zemalja koji su učestvovali na dvodnevnom susretu nastavnika-lidera na Fruškoj Gori u Srbiji, maja 2013. godine (videti 18. poglavlje). Susret koji je organizovao Centar za obrazovne politike (COP) iz Beograda podržala je Fondacija za otvoreno društvo (OSF). Mogućnost za organizaciju tog susreta otvorila se u okviru COP-ovog uspešnog projekta o profesionalizmu nastavničke profesije (Vizek Vidović i Velkovski, 2013). Projekat je bio nadogradnja ITL inicijative koju je 2008. pokrenuo HartsKem (Frost, 2011).

Nastavnici su doputovali na tu planinu da međusobno razmene opise liderstva u ostvarivanju promena u svojim školama i zajednicama jer su svi, zahvaljujući ITL mreži, vodili razvojne projekte. Merita je nastavnica albanskog jezika i književnosti u školi Sande Štepojski u gradu Kičevu u jugozapadnoj Makedoniji. Njena škola je učestvovala u programu Liderstvo nastavnika u okviru ITL projekta.

Meritin školu pohađaju učenici iz više etničkih grupa: Albanci, Makedonci, Turci i Romi. Svaka ima svoju kulturnu tradiciju, jezik i religiju. Merita je želela da pomogne u prevazilaženju predrasuda, da poboljša interkulturalnu komunikaciju i podstakne međusobnu toleranciju između različitih etničkih grupa. Program Liderstvo nastavnika omogućio je saradnju nastavnika iz Meritine škole s nastavnicima iz tri druge škole na opštini.

U prvom redu, Meritin poseban doprinos bio je u tome što je omogućila kolegama iz drugih škola i institucija da nauče albanski jezik koji se u njenoj školi, za razliku od ostalih, mogao učiti kao izborni predmet. Merita je za tu svrhu osmislila seriju radionica za nastavnike, direktore škola i ostale obrazovne stručnjake iz različitih etničkih grupa. Pripreme, koje su trajale pet meseci, uključile su i konsultacije s mnogim drugim kolegama i koleginicama, koordinatorima projekta i direktorima škola. Na osnovu prikupljenih ideja, saveta i znanja, Merita je sastavila nastavni plan i program za radionice. Definisala je teme, pripremila vežbe, osmislila proces samoocenjivanja, sastavila testove i pripremila nastavni materijal.

Na kraju se okupilo približno dvadeset zainteresovanih polaznika. Radionice su održavane dva puta mesečno u jednoj od osnovnih škola. Radionice su bile osmišljene tako da podignu svest o jeziku i kulturi u nadi da će to omogućiti učesnicima da u svoje škole uvedu nastavu albanskog jezika. Meriti je podučavanje kolega i koleginica bilo izazovno i zanimljivo. Naučila je kako da im stvori mogućnost za iznošenje ideja i predstavljanje sopstvene prakse.

Radionice su imale vrlo pozitivan efekat. Podignut je profil albanskog jezika a učesnici su izrazili želju da se projekat nastavi. Sada se u jednoj školi koju pohađaju samo učenici makedonske nacionalnosti uči i albanski jezik. U drugoj školi, koju pohađaju učenici makedonske i turske nacionalnosti, roditelji su tražili da njihova deca uče albanski. Ostvaren je cilj postavljen na početku projekta a škole su osposobljene za samostalno sprovođenje te inicijative.

Nakon radionica za nastavnike koje su se bavile albanskim jezikom, Merita je počela da se bavi strategijama pomoću kojih učenje jezika može da se stavi u funkciju promovisanja integracije, kooperacije i uzajamnog poštovanja učenika. Postala je koordinator u okviru IIEP projekta koji se bavi i međuetničkom integracijom u školama. Nastavila je da radi sa svojim

kolegama i koleginicama iz četiri škole pod sloganom „Prevazilazimo predrasude učeći jezik drugih“. Cilj im je bio da omoguće nastavnicima da steknu osnovno znanje iz svih jezika koji se govore u njihovim školama. Nakon toga nastavnici su mogli da facilitiraju vršnjačko učenje. Učenici su prvo odabrali jezik koji ne znaju a zatim su upareni sa učenikom kome je taj jezik maternji. Tako su učenici jedni od drugih učili jezik i tokom tog procesa bolje upoznawali jedni druge, razvijali toleranciju i uzajamno poštovanje. Merita sada pomaže učenicima u pripremi i izdavanju školskih novina na tri jezika.

Taj rad ostvario je fenomenalan uticaj. Ne samo da je doveo do stvaranja bogatog sistema učenja jezika i multikulturalnog obrazovanja već je promenio i strukturu izvođenja nastave u datim školama. Umesto odvojene nastave za svaku etničku grupu, zahvaljujući Meritinoj saradnji s kolegama i koleginicama i njihovom zajedničkom trudu, uveden je sistem nastave u multietničkim razredima koji se sada rutinski primenjuje. To ima ogroman uticaj na način funkcionisanja škole, ali i na širu zajednicu u kojoj sada vlada takav stepen socijalne kohezije kakav ranije nije mogao ni da se zamisli.

Merita priznaje da joj je vođenje tog razvojnog projekta bitno podiglo samopouzdanje. Nedavno je završila master studije. Međutim, profesionalno priznanje ne znači da je mirna i zadovoljna onim što je postigla. Ona i njene kolege i kolegkinice sada su duboko svesni da su promena i napredak mogući i da je rad na tome uzbudljiv za sve koji u njemu učestvuju. Merita zato nastavlja da traga za novim stvarima kojima će dograditi ono što su ona i njene kolege postigli. Učešće u ovom projektu, koji je finansiran iz spoljnog izvora, motivisalo je Meritu da postane nosilac promene. U svakom slučaju, uspeh ovde opisanog rada svima nam je pružio neprocenjivo vrednu lekciju iz liderstva.

Priča Sofi Skot: Razvoj inovativnog sistema davanja povratnih informacija učenicima korišćenjem IKT-a

Uvodna reč urednika

Školu Ser Džon Lavs, u kojoj Sofi predaje, engleska državna inspekcija kategorisala je kao „izuzetnu“. Škola nije oduvek bila takva, ali je više od deset godina uporno radila na svom unapređivanju. Ja sam tokom tog perioda radio sa tom školom i sa zanimanjem pratio način na koji se neguje i podržava proces unapređivanja. Ova priča odlično ilustruje kako je rukovodstvo škole donosilo teške odluke da bi unapredilo status škole i istovremeno podsticalo i podržavalo nastavnike da iznose svoje brige i probleme i budu lideri u rešavanju istih. To je rezultiralo u dinamičkom obrascu promena koji karakteriše konstantan rad na pedagoškom integritetu. Sofi je primer onih nastavnika koji su u stanju da se posvete stvarima koje drugi smatraju neizbežnim posledicama tuđih izbora. To nije ni obeležje izuzetne ličnosti, ni slučajnost. Činjenica je da je Ser Džon Lavs škola bila prva škola u Hartfordšajeru koja je prihvatila TLDW program. Taj program osposobljava nastavnike poput Sofi da svoje profesionalne brige i probleme rešavaju na strateški način. Takođe je važno pomenuti da je Sofi, odmah po iznošenju problema koji je uočila, dobila direktnu podršku uprave škole za sprovođenje inicijative koja bi sprečila slabljenje „digitalne fluentnosti“.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Sposobnost liderstva nastavnika raste sa iskustvom vođenja promena.
- Funkcija rukovodstva škole nije da donosi odluke u ime drugih, već i da omogućiti drugima da budu lideri.

Sofi predaje informacijsku i komunikacijsku tehnologiju (IKT) u Ser Džon Lavs srednjoj školi. Ona je takođe predsednica nastavničkog veća. Sofin profesionalni problem iskrsnuo je kada je rukovodstvo škole odlučilo da uvede nove GCSE i A nivo nastavne predmete. Nastava tih predmeta izvodila se na tradicionalniji akademski način i Sofi je bila zabrinuta da bi takva nastava mogla da naštetiti „digitalnoj fluentnosti“ (Huffaker, 2004). Priprema za nove papir-olovka teoretske ispite obuhvatala je mnogo pismenih radova i beleški. To je bilo u suprotnosti s već uspostavljenim modernijim pristupom koji je obuhvatao predaju e-portfolija i digitalne ispite. Sofi je odlučila da osmisli novu praksu koja bi amortizovala situaciju.

Tome je trebalo pristupiti strateški, pa je Sofin prvi korak bio razgovor s članom uprave škole koji je bio nadležan za IKT. Taj kolega je odmah shvatio problem i ponudio Sofi podršku u vođenju razvojnog projekta. Nakon toga Sofi je pozvala na razgovor kolege i kolegice koji su u svojim predmetnim oblastima već koristili IKT na inventivan način. Svrha sastanka bila je da razmene znanja i iskustva. Tokom diskusije pokazalo se da su svi zainteresovani za korišćenje blogova u cilju podrške razvoju nastavne prakse i prakse vršnjačkog ocenjivanja. Taj pristup se već pokazao vrlo efikasnim (Ripp, 2011). Podržana tim zajedničkim interesom, Sofi je počela da istražuje korišćenje blogova za rad učenika i davanje povratnih informacija.

Nalaženje odgovarajuće platforme jeste prvi korak u pokretanju blog-stranice. Sofi je odabrala VordPres (WordPress) i počela da eksperimentiše s blogovanjem sa učenicima 10. i 12. razreda. Kada je svaki učenik otvorio svoju blog-stranicu, Sofi je napravila folder s prečicama za blogove na školskom intranetu i u okviru svakog časa nastave predvidela određeno vreme tokom kojeg će učenici „pratiti“ ostale učenike iz razreda kako bi ih pripremila za vršnjačko ocenjivanje. Prvi učenički komentari pokazali su da učenici najradije idu na blogove sa udžbenicima i vežbankama. Neki učenici nisu imali dovoljno samopouzdanja za korišćenje blogova, dok su drugi imali teškoća s nalaženjem blogova drugih učenika u razredu. Sofi je tada pomogla učenicima da obnove i utvrde ključne veštine tako da su se, uz pomoć foldera s prečicama na intranetu kao podsetniku, izveštili u korišćenju blogova, te su ih koristili da bi podelili s drugima raznorodne radove, uključujući tekstove, slike, dokumente i hiperlinkove za resurse korisne za njihovo učenje. I Sofi je otvorila blog putem kojeg je učenike informisala o novim tehnološkim dostignućima i dešavanjima na polju IKT-a.

Sofi je sada bila spremna za eksperimentalnu upotrebu blogova za davanje povratne informacije. Prema Bleku i drugima (Black et al., 2004), efikasna povratna informacija jeste ona informacija koja podstiče razmišljanje. Razgovor s kolegama i kolegicama uverio je Sofi da se IKT mogu iskoristiti baš za to. Posebnu pažnju posvetila je osmišljavanju načina korišćenja rubrike u blogu „komentari“ sa svrhom stimulisanja učenika da razmisle o onome što njihovi vršnjaci objavljuju. Saznanja koja je sticala tokom svog razvojnog rada Sofi je redovno prenosila članovima svog aktiva, a smatrala je da i svima ostalima u školi treba dati priliku da daju svoj doprinos učenju o blogovanju. Zato je otvorila blog isključivo za komentare i mišljenja učenika o uticaju projekta i načinima na koje bi se on mogao još više i bolje razviti.

To je bila prekretnica. Iz učeničkih komentara videlo se da im se dopada korišćenje IKT-a za davanje povratnih informacija o njihovom radu, ali i da ne posvećuju dovoljno vremena

razmišljanju o onome što su naučili iz komentara koje dobijaju od nastavnika i vršnjaka. Sofi se obratila kolegama za pomoć u rešavanju tog problema. Na jednom od redovnih HartsKem susreta nastavnika Sofi je predstavila svoj rad. Objasnila je šta je do sada učinila i zamolila kolege za sugestije i ideje o tome šta bi mogla da preduzme da učenici reaguju na povratne informacije. Diskusija koja je usledila pomogla joj je da identifikuje ključne strategije. Počela je tako što je u redovne časove ugradila i potrebno vreme tokom kojeg su učenici mogli da odgovaraju na dobijene komentare. Pre toga je proverila da li učenici imaju odgovarajuću aplikaciju za prijem komentara. Pomoću iDokeo aplikacije na svom ajpodu pratila je na koje je komentare odgovoreno. Sofi je takođe u 12. razred uvela novu dimenziju u svoj projekat. Tu je, koristeći besplatnu web aplikaciju Skriner (Screener), eksperimentisala sa upotrebom digitalnog prikaza rada na ekranu za ocenjivanje zadataka iz programiranja. To joj je omogućilo da učenicima demonstrira proces otkrivanja grešaka i problema i otklanjanje smetnji, kao i da konkretnije komentariše njihov rad.

Razvojni rad koji je Sofi vodila imao je raznorodne uticaje. U prvom redu, unapredila je sopstvenu praksu. Njeni učenici su se s više sigurnosti aktivno uključivali u proces učenja i unapredili svoje veštine digitalne pismenosti, koje će im dobro poslužiti u budućnosti. Uticaj projekta nije se zadržao samo u granicama njenog predmeta već se proširio i na ostale oblasti. Sofino strateško liderstvo dovelo je do toga da mnogi nastavnici u školi razmisle o upotrebi novih tehnologija za pospešivanje učenja. Povrh toga, grupa nastavnika koja je zajedno sa Sofi radila na projektu nastavila je da ga promoviše.

Sofi je shvatila da je projekat ojačao njene liderske sposobnosti zahvaljujući potrebama i mogućnostima da se konsultuje s kolegama na različitim pozicijama u školi. Zbog uspešnog rada na unapređivanju prakse u korišćenju novih tehnologija u okviru nastave IKT-a, uprava škole zamolila je Sofi da pomogne da se i u druge predmetne oblasti uvede korišćenje odgovarajućih blogova za predstavljanje i ocenjivanje radova učenika.

U zaključku svog osvrta na projekat Sofi je sa izvesnim zadovoljstvom naglasila da se prvenstveno moramo pozabaviti pedagogijom i metodikom a tek onda tehnologijom ako želimo da transformišemo učenje učenika (Pearson, 2012).

Priča Klodet Anderson: Razvijanje strategija za povećanje autonomije učenika u učenju geografije

Uvodna reč urednika

Klodet je nastavnica geografije i viši pedagoški savetnik u Deim Elis Oven školi u Poters Baru. Škola se smatra vrlo uspešnom u smislu postignuća učenika, ali Klodet je uočila da postoji prostor za razvijanje veće autonomije učenika u učenju, sposobnosti koja će im koristiti u celoživotnom učenju. Ova priča je zanimljiva i zato što ukazuje na vezu između autonomije učenika i autonomije nastavnika. Nastavnik pokreće inicijativu i nošen svojom kreativnošću koncentriše se na proces koji učenicima omogućuje da postupe na isti način. Ovde su liderstvo i učenje dve strane istog novčića. Ključno za oba jeste podsticanje i negovanje delovanja. Centralna ideja ove priče jeste facilitacija. Ovde prikazana metodika u suštini se odnosi na facilitiranje učenja. Verovatno zato ne iznenađuje to što je Klodet, nakon što je na kolege i kolegice uticala tako što im je prenosila svoje ideje o korišćenju novina u kurikulumu, počela s neposrednim facilitiranjem njihovog profesionalnog razvoja jer je u međuvremenu postala jedna od mentorki u TLDW grupi.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Liderstvo nastavnika podstiče zanimanje za delotvornu pedagogiju u kojoj se facilitacijom kultiviše autonomija, kreativnost, liderstvo i saradnja.
- Uključivanje u međunarodne mreže i angažman u njima može da izgradi samoeфикаsnost nastavnika.

Klodeltim pano „Novosti iz geografije“ osmišljen je tako da podstakne učenike na čitanje odgovarajuće literature, najpre kroz kratke vesti o najnovijim geografskim temama širom sveta. Iako je imala nameru da redovno ažurira pano, to joj nije polazilo za rukom i zbog toga je bila nezadovoljna. Razmišljajući o tome, shvatila je da suštinski problem nije u redovnom ažuriranju vesti, već u osnaživanju učenika da preuzmu odgovornost za korišćenje literature iz raznih izvora. Klodel je polazila od stanovišta da dobro uče oni koji samostalno odlučuju o sopstvenom učenju i preuzimaju kontrolu nad njim (Claxton, 2002). Posvetila se razvijanju strategije koja bi pomogle učenicima da se više oslanjaju sami na sebe u usavršavanju svojih geografskih kompetencija. Smatrala je da je učenje kroz istraživanje najprikladnije kako za učenike, tako i za nju.

Klodel je počela da sa učenicima 7. razreda na časovima geografije izvesno vreme posvećuje proučavanju novosti iz geografije. Dala im je novinske članke i linkove za internet resurse i podsticala njihovo razmišljanje postavljajući pitanja za dodatna i detaljnija istraživanja. Sa školskom bibliotekarkom se dogovorila da se neki časovi održavaju u biblioteci. Ti časovi bi omogućili učenicima da prošire svoje školsko znanje i da bolje koriste novinske i druge pisane resurse. Bibliotekarkina stručnost doprinela je projektu a Klodel se bolje upoznala s načinima na koje biblioteka može da pomogne učenicima u sticanju i proširivanju znanja.

Korišćenje biblioteke podržava učenje kroz istraživanje u kojem učenici imaju veću autonomiju i imaju više mogućnosti izbora. Klodel je to dogradila tako što je učenicima dala zadatak da kod kuće samostalno pripreme priču o nekoj novosti iz geografije. Te priče su čitane na početku svakog časa. Dodatni podsticaj za veću pažnju izboru učenika prilikom oblikovanja kurikuluma i procesa učenja Klodel je dobila na seansi stručnog usavršavanja, na kojoj je jedan kolega predstavio ideju dogovora između nastavnika i učenika o postavljanju ciljeva učenja. Korisne su joj bile i priče u Tičer Lideršip časopisu koje su opisivale kako su učenicima pružane prilike da izaberu sadržaj koji će učiti i da usmeravaju sopstveno učenje (Edwards and Gilbert, 2011). Klodel je odlučila da isproba metod dogovorenih ciljeva kako bi učenici stekli jači osećaj vlasništva nad procesom učenja, a koji bi istovremeno podržao razvijanje razumevanja.

Raspon primene metode izbora dodatno je proširen projektom „Novosti iz geografije“. Po završetku više takvih časova učenici su glasali za najzanimljiviju priču i zajedno formulisali pitanja za dalje istraživanje u vezi s tim tekstom. Posle toga su zajednički razmatrali aktivnosti učenja na tom času koje su bile najdelotvornije. Na kraju su, na osnovu diskusije o tome kako se odvija delotvorno učenje, isplanirali naredni čas. Plan je sadržao uvodnu aktivnost, glavnu aktivnost i rezime. Ovaj zadatak je izuzetno motivisao učenike i povećao njihov osećaj vlasništva nad celokupnim procesom učenja.

Pred kraj školske godine Klodel je napravila portfolio da dokumentuje svoj razvojni rad. U svom završnom komentaru osvrnula se na koristi od takvog načina facilitiranja učenja. Očigledno je da ono troši dragoceno vreme nastavnog časa i da bi se neke kolege zabrinule da zbog toga možda neće stići da obrade celokupno predviđeno gradivo. Međutim, Klodel se uverila da su učenici postali mnogo sposobniji za autonomno učenje, veštiji i pronicljiviji u povezivanju geografskih tema. Po njenom mišljenju, to je bilo mnogo vrednije od obrade celokupnog predviđenog gradiva.

Iako se Klodetin projekat prvenstveno fokusirao na časove geografije, njegov uticaj je imao mnogo šire razmere. Na primer, opis njenog projekta dobili su i roditelji putem redovnog informativnog školskog biltena za roditelje. Majku, zaposlenu na Kraljevskom antropološkom institutu i članicu tima za razvoj novog kurikuluma za A nivo, zainteresovao je Klodetin razvojni rad i implikacije koje bi mogao imati za taj kurikulum. Kontaktirala je Klodet, pa je došlo do vrlo plodnog razgovora o strategijama za podsticanje učeničke autonomije i motivacije. Klodet je takođe dobila priliku da svoj projekat predstavi drugim zemljama kada su dva direktora škole iz zapadne Australije posetili njenu školu da bi se bolje upoznali s HartsKemom. Prikazivanje rada kolegama iz inostranstva pričinilo joj je ogromno zadovoljstvo. U portfoliju je zapisala: „Tada sam stvarno osetila da sam lider promene“. Njen uticaj na međunarodnom nivou proširio se učešćem na susretu nastavnika u Srbiji (videti 18. poglavlje).

Klodetina uključenost u Poters Bar TLDW grupu učvrstila je njenu posvećenost saradnji. Tu je dobila mogućnost za brojne diskusije s kolegama i kolegamicama iz različitih škola, pripadnicima široke mreže ljudi koji zajednički rade na razvoju svoje liderske prakse. Klodetino razumevanje liderske prakse i njen liderski potencijal dramatično su porasli tokom rada na sopstvenom razvojnog projektu. Na početku je sumnjala u svoju sposobnost da inicira i vodi promene bez pomoći nekog od nadređenih. Ipak je zadržala svoju predanost saradnji i tražila mogućnosti za rad s kolegama iz škole. Takav aktivan pristup uključivanju drugih pokazuje da projekat nije uticao samo na Klodetinu praksu i učenje njenih učenika već i na kolege i kolegice u njenoj školi, pa i šire.

To pozitivno iskustvo vođenja razvojnog rada, kao i produbljeno razumevanje procesa razvojnog rada, izuzetno joj je koristilo u godinama koje su usledile. Kada je osoba koja je facilitirala TLDW grupu najavila odlazak u drugu školu, Klodet je bila spremna da prihvati izazov mentorske uloge. Naredne godine sarađivala je s kolegicom Helen Vuton (Helen Wootton) pa su zajedno facilitirale TLDW program u Heleninoj školi i organizovale susrete nastavnika.

Opisi liderstva razvojnih projekata iz pera njihovih lidera-nastavnika

Ovaj deo ima četiri poglavlja koja su napisali aktivni nastavnici. To su priče o razvojnim projektima, slične onima iz prvog dela. One takođe govore o liderstvu nastavnika opisujući dobro planirane razvojne projekte koji su osmišljeni tako da unesu trajne promene u određene aspekte profesionalne prakse. Napisane su akademskim jezikom jer su svi autori završili master studije iz oblasti Vođenje nastave i učenja i stekli zvanje mastera na Kembridžskom univerzitetu. Stoga ne iznenađuje to što su ovi opisi u skladu s visokim akademskim standardima.

Radovi u ovom poglavlju imaju i reflektivnu i kritičku dimenziju. Autori nisu iskoračili iz svog profesionalnog sveta da bi se posvetili akademskoj karijeri. Radovi imaju snažno uporište u njihovoj praksi i strateškom traganju za poboljšanjima. Autori poglavlja u ovom delu nisu prestali da se bave rešavanjem problema u svojoj profesionalnoj praksi zbog rada na sticanju akademske titule. Na primer, oni ne proučavaju literaturu da bi, kako je uobičajeno u akademskom svetu, došli do arteficialne objektivnosti. Umesto toga, proučavaju literaturu na pragmatičan način sa svrhom prikupljanja alati i resursa pomoću kojih mogu temeljno i kritički proveriti svoje pretpostavke. Tragaju za konceptima, eksplanatornim okvirima i alternativnim perspektivama iz kojih mogu da generišu analitičke alate koje su im potrebne da bi sledili svoj put ka poboljšanju kvaliteta učenja i nastave. Akademsko obrazovanje omogućilo im je da dublje promisle svoja uverenja i pretpostavke, daju teorijski okvir svojoj praksi i razviju kritički pogled na obrazovnu politiku.

Zadivljujuće je to što su nastavnici koji se bave izuzetno intenzivnim poslom spremni da se upuste u tako zahtevan poduhvat. Vanredne master studije zahtevaju ogroman stepen posvećenosti. Ranije su se nastavnicima odobravali slobodni dani i/ili plaćeno odsustvo za pohađanje master studija, ali danas, zbog budžetskih ograničenja, nastavnici nisu oslobođeni redovnih nastavnih obaveza. To znači da po završetku radnog dana nastavnici odlaze na drugo mesto da bi prisustvovali večernjim predavanjima i seminarskim vežbama. Povrh toga, nastavnici poput ovih čiji su radovi ovde predstavljeni, plaćaju školarinu iz sopstvenog džepa. Ti nastavnici ne smatraju da im je zvanje mastera potrebno samo za napredovanje u karijeri; istina je da u engleskom obrazovnom sistemu zvanje mastera ne daje nikakve garancije za napredovanje.

Pa zašto onda ti nastavnici prihvataju izazov da postanu praktičari sa akademskom titulom?! Iz pozicije rukovoditelja dotičnog master programa, smatram da je to zbog osećaja ispunjenosti i krajnje dubokog zadovoljstva koje proističe iz određenog profesionalnog identiteta. Prema Čarlsu MekKlintoku (Charles McClintock), praktičar sa akademskom titulom je :

ideal profesionalne izuzetnosti koja je utemeljena na teoriji i istraživanjima, koji prati i koristi eksperimentalna znanja i koga motivišu lične vrednosti, posvećenost obrazovnoj politici i etičko ponašanje (McClintock, 2004: 395).

Lična satisfakcija koju nastavnik dobije kada u svoj profesionalni identitet ugradi takvu vrstu akademskog obrazovanja koje je usmereno na praksu mogla bi se opisati aristotelovskim terminom „eudemonija“, koji u prevodu približno znači „ljudsko blaženstvo“.

Dejvid Frost

Razvoj modela saradničkog usmeravanja⁵ u stručnom usavršavanju

Tom Merfi

Uvodna reč urednika

Tom Merfi se bavi liderstvom od samog početka svoje profesionalne karijere. Bio je član prve HartsKem TLDW grupe od 2005, kad je grupa i osnovana u Ser Džon Lavs školi. Tom je od tada vodio niz projekata od kojih su neki finansirani sredstvima iz raznih konkursa za inovativne projekte, kao što je, na primer, master program Vođenje nastave i učenja, a ostali iz drugih izvora. Kao član dinamične grupe, Tom je koristio mogućnosti da sa istomišljenicima razgovara o svojim razvojnim inicijativama, dobije podršku, podstrek i kritičke osvrte. Tom ovde opisuje model usmeravanja koji je razvio zahvaljujući savetu člana porodice. Usmeravanje je pogodno za razvijanje sposobnosti liderstva kao jedno od sredstava kojim nastavnici-lideri potpomažu profesionalni razvoj svojih kolega i koleginica. Ovde opisan konkretan način usmeravanja usko je povezan sa ustaljenim postupkom u razvojnom radu koji vode nastavnici, a to je da se od učesnika traži da „urade jednu stvar”, odnosno da se aktivno angažuju na razvijanju konkretnog aspekta prakse. Tomov model usmeravanja takođe uključuje grupnu analizu i refleksiju, kao i građenje znanja putem umrežavanja.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Nastavnici će verovatno brže i spremnije razviti liderske sposobnosti ako su im dostupni sistemi podrške i podupiruće strukture.
- Liderstvo nastavnika omogućuje da profesionalni razvoj nastavnika bude direktno povezan s konkretnom akcijom za unapređenje prakse.

5 Originalni izraz je coaching (koučing). Za isti ne postoji adekvatan termin u srpskom jeziku te se u daljem tekstu koriste izrazi usmeravanje i trening (prim. prev.).

Ja sam (Tom Merfi – prim. prev.) viši pedagoški savetnik u Ser Džon Lavs školi u Harpendenu, Hartfordšajeru. Bavim se liderstvom razvojnog rada osam godina, odnosno od početka svoje nastavničke karijere. Ovde predstavljam projekat o razvoju modela profesionalnog usavršavanja koji vodi računa o opterećenju nastavnika svakodnevnim radnim obavezama. Model koji sam osmislio uz očevu pomoć fokusira se na razvoj veština nastavnika kroz sistem uzajamne podrške i usmeravanja u toku njihovog rada sa učenicima, kolegama, kao i na sopstveni profesionalni razvoj. Smatram da takav model može izuzetno koristiti nastavnom osoblju, kvalitetu njihove profesionalne prakse i, konačno, sposobnosti organizacije za učenje. Opisao sam i objasnio šest faza modela. Obrazloženo je opravdanje za taj model i razmotrena su pokrenuta pitanja.

Razvoj uzajamne podrške

Podsticanje saradnje nastavnika tokom stručnog usavršavanja neophodno je za ostvarenje delotvornog profesionalnog učenja (Harris, 2000), kao i za poboljšanje podučavanja i učenja (Cordingley et al., 2005). Pored toga, Hargrivs (Hargreaves, 1998) smatra da tradicionalna diseminacija dobre prakse često nema efekata u školi jer nije u skladu s načinom na koji nastavnici rade svoj posao; oni neće jednostavno i nekritički prihvatiti drastične promene u svom radu ako sugestije za iste dolaze iz nekih spoljnih izvora, a ne od njihovih kolega i koleginica. „Kolegijalno usmeravanje” je godinama jedan od vidova trajnog stručnog usavršavanja u SAD. Robins (Robbins) ga definiše kao:

poverljiv proces u kojem dvoje ili više kolega iz struke zajedno promišljaju postojeću praksu; proširuju, doteruju i grade nove veštine; dele ideje...ili rešavaju problem (citirano u Rhodes and Beneicke, 2002: 298).

Međutim, stvaranje uslova za takvu uzajamnu podršku može biti problem za mnoge škole u kojima efektivna saradnja nije mnogo prisutna. Rhodes i Beneicke (2002) pišu o izazovima i teškoćama s kojima se rukovodstvo škole susreće pri uvođenju mehanizama za razvijanje poverenja među kolegama i koleginicama; na primer, pažljiv izbor osoba koje će biti „treneri” i/ili mentori, savesno primenjivanje i korišćenje analize potreba kao preduslova za uspostavljanje podrške. Nadalje, da bi se ljudski resursi delotvorno koristili, neophodno je da postavljeni ciljevi budu realni u odnosu na mogućnosti škole i spoljni kontekst (Davidoff and Lazarus, 1997).

Inicijativa

Ovaj projekat inicirao sam u svojoj školi – srednjoškolskom opšteobrazovnom centru srednjeg obima, sa oko 120 zaposlenih. Pored uobičajenih izazova s kojima se takva škola nosi, škola je obavezna i odgovorna za podsticanje, istraživanje i razvoj stručnog usavršavanja nastavnika iz oko dvadeset škola jer je nedavno dobila status „Model škole”. Ključni prioriteti moje škole jesu kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika i razvoj škole kao „organizacije koja uči” (Senge, 1990).

Prvi izazov našeg liderskog tima bio je da nađemo odgovarajuće vreme za valjanu implementaciju razvojnog plana. Smatrali smo da program koji se loše sprovodi šteti moralu i troši veoma dragoceno vreme. Tražili smo da se za naš program odvoji nekoliko sati u okviru redovnog radnog vremena nastavnika. Doneta je odluka da se školski kalendar skрати za jedan dan, čime bi svaki nastavnik dobio do pet sati za učešće u programu. Strategija koju smo proizvoljno nazvali „Strategija grupnog učenja” započela je septembra 2012. za određenu grupu nastavnika i neke stručne saradnike. Prva radionica u okviru rasporeda stručnog usavršavanja zvala se „Delotvorno usmeravanje”. Ta obuka je nastala kao reakcija na tvrdnju Gardnera i Korta (Gardner and Korth) da:

dok privreda traži radnike koji efektivno rade u timovima, ... škole trpe kritiku jer zaposlenima ne omogućuju sticanje neophodnih veština timskog rada (2010: 28–33).

Proučavali smo pristupe usmeravanju/vođenju i suštinske karakteristike uspešnog odnosa voditelja i klijenta koji su se prvenstveno odnosili na oslobađanje latentnih potencijala. U tom smislu, učesnicima smo pružili priliku da prouče delotvorna pitanja koja voditelj koristi da bi svog klijenta osnažio na način opisan u istraživanju Centra za kreativno liderstvo (Centre for Creative Leadership, Frankoveltia, 2010). Učesnicima je predloženo da su takvi neformalni i podržavajući odnosi, koji su ponekad samo kratak razgovor u hodniku, od suštinske važnosti za uspeh programa. Program ima šest ključnih faza koje su navedene u okviru.

Pregled programa Grupno učenje

1. FAZA:

Okupite svoju grupu, izaberite facilitatora, napišite plan ličnog razvoja

2. FAZA:

Period ličnog razvoja – istraživanje

3. FAZA:

Predstavljanje ličnog razvojnog plana grupi sa svrhom dobijanja povratnih informacija i komentara i planiranje aktivnosti za lični razvoj

4. FAZA

Sprovođenje aktivnosti za lični razvoj

5. FAZA:

Izveštavanje grupe o sprovođenju plana i naučenom

6. FAZA:

Cela škola se upoznaje s razvojem i pozdravlja ga.

1. faza: Formiranje grupe za učenje

Jedan od najkritičnijih elemenata u prvoj fazi ovog procesa bio je identifikovati takvu strukturu male grupe koja će biti instrumentalna za razvojno iskustvo. Na primer, Portlandski

univerzitet (Rigelman, 2010) koristi metod „trijada“ koje su sastavljene od budućeg nastavnika (studenta na nastavničkom fakultetu) i dvoje iskusnijih kolega. Funkcija trijada jeste u tome da tokom perioda pripremnih studija podrže proces studentovog učenja kroz razvijanje saradnje i predlaganje ideja za poboljšanje učenja; za ovaj model ključna je saradnja grupa tako da je uloga iskusnijih kolega u njenom facilitiranju od presudne važnosti.

Mi smo unapred zamolili učesnike da za iduću godinu izaberu svoj „lični cilj učenja“ i još jedan kao rezervu. Cilj treba da bude usko povezan s razvojem nastave i učenja. Ciljeve smo zatim razvrstali u nekoliko opštijih kategorija da bismo sastavili grupe sa osobama koje imaju slične razvojne potrebe. Uložili smo mnogo truda u formiranje tih malih grupa (3–5 osoba) jer smo želeli da ostanemo verni svom uverenju da je prava kombinacija potreba, veština i liderskih sposobnosti ključ za postizanje sadržajnih ciljeva. Jedna od dodatnih dobiti iz ovog procesa bila je ta što smo dobili bolji uvid u lične razvojne potrebe naših kolega i koleginica i, shodno tome, mogli da osmislimo najbolje načine da im pomognemo.

Na uvodnom sastanku učesnicima smo objasnili proces ličnog angažovanja i uzajamnog usmeravanja da bi ciljevi strategije svima bili jasni. Svaka grupa je izabrala „facilitatora grupe“ čiji je posao bio da odredi vreme i mesto za sastanak grupe, ali ne i da snosi odgovornost za ishode. Učesnici su, koristeći unapred pripremljen instrument, detaljnije opisali svoj „lični razvojni plan“. Instrument je bio osmišljen tako da im pomogne da iskristališu svoje ciljeve za proces i identifikuju potencijalne prepreke do uspeha.

2. faza: Istraživanje, čitanje literature i opservacija

Nakon uvoda u program i diskusije o usmeravanju prešli smo na drugi korak. On se sastojao u tome da male grupe, pošto su identifikovale lične prioritete za učenje – obično jedan ili dva postupka koji su pojedinci uspeli da identifikuju a grupa podržala – sprovedu neku vrstu istraživanja. Svaka grupa je dobila literaturu o prirodi i vrednosti usmeravanja. O tome su tokom druge faze vođene i neformalne diskusije. Pored toga, zamolili smo članove grupe da posmatraju jedni druge tokom izvođenja određene aktivnosti. Te aktivnosti se, zajedno s novonaučenim a povezanim s njima, formalno predstavljaju ostalim članovima grupe na prvom revizionom sastanku koji u odgovarajućem trenutku organizuje facilitator grupe (3. faza). Liderskom timu je bilo važno da se sastanci grupe ne organizuju „odozgo“; smatrali smo da je neophodno da se tokom tog perioda grupa sama organizuje jer joj to omogućuje da dođe do delotvornog samorazvoja i usmeravanja. Međutim, facilitatori grupe upisivali su datume sastanaka na glavni kalendar tako da smo mogli da pratimo koje grupe napreduju u svojim razvojnim planovima, a kojima je potrebna podrška.

3. faza: Povratne informacije i komentari grupe

U ovoj fazi procesa učenja zamolili smo učesnike da organizuju sastanke na kojima bi grupu informisali o svom početnom napretku. Članovi grupe su, po sopstvenoj želji, mogli da odvoje više svog vremena za aktivnosti i, zapravo, naprave detaljnije planove. Isto tako, mogli su da izaberu da samo prikažu svoje planove za napredak i diskusiju o njima na formalnim sastancima grupe. Tako su svaki pojedinac i svaka grupa mogli da identifikuju proces učenja koji im najviše odgovara i koji će, nadajmo se, rezultirati većom motivacijom

nastavnika, od kojih su mnogi izuzetno opterećeni poslom i ličnim obavezama. Proces koji daje i strukturu i fleksibilnost najbolje odgovara prezauzetom nastavnom osoblju i velikoj školi; svaka intervencija koja ne uzima u obzir radni pritisak i napetost u današnjim školama vrlo verovatno neće imati efekta i čak može da bude kontraproduktivna za stvaranje „organizacije koja uči”. S tim se slažu Mičel i Sakni (Mitchell and Sackney), koji tvrde da stvaranje zajednice koja uči podrazumeva izgradnju sposobnosti ljudi u školi da se jedni prema drugima odnose kolegijalno, a ne birokratski ili individualistički (2001).

4. faza: „Uradi jednu stvar”

Princip na kojem smo insistirali od samog početka razgovora sa učesnicima bilo je očekivanje da svako od njih uradi barem „jednu stvar”, odnosno aktivnost ili proces koji se odnosi na cilj učenja. Za mnoge je to bila relativno jednostavna, manja inovacija – na primer, isprobavanje novog procesa ocenjivanja u konkretnom razredu. Taj koncept, iako manjeg obima, inspirisan je TLDW modelom koji se uspešno koristi u HartsKem mreži (www.hertscam.org.uk). Taj jedan cilj odnosi se na određeni postupak koji je jasno vidljiv i može se podržati kao razvojna potreba koja ima neposredan uticaj u učionici. Niko od nastavnog osoblja nije mogao reći da nema ijednog područja koje bi trebalo razviti ili da nemaju dovoljno vremena da rade na tom problemu. Isto tako, fokusiranje na „jednu stvar” omogućilo je vrlo plodne grupne diskusije, kao i jasnoću kako za osobu koja treba da radi na postupku, tako i za podršku koja joj je potrebna od drugih članova grupe dok radi na tome. To je nadalje, u okviru šireg organizovanja rada i praćenja radnog učinka zaposlenih, stvorilo klimu u kojoj su razvoj i ocenjivanje postali predmet evaluacije.

5. faza: Promišljanje, razmena iskustava i učenje

U petoj fazi grupe su imale završni sastanak na kojem su podelile naučeno i diskutovale o njemu. Nadali smo se da će elemenat usmeravanja i odgovornost grupe za proces empatijski doprineti svakom individualnom uspehu. Osećaj da je cela zajednica angažovana na tom putu ka uspehu doživljen je kao zamajac. Pošto se od svih učesnika tražilo isto – da „urade jednu stvar” – verovali smo da će to stvoriti osećaj da „smo svi zajedno u tome”. Pokretanje čitave organizacije korak napred uvek predstavlja izazov, naročito kada postoje fragmentovani i krajnje individualni ciljevi i svrhe rada, kao što je to slučaj kod nastavnog osoblja. Ipak, opštu energiju i posvećenost programu pojačaće proces koji je prihvaćen i na individualnom i na grupnom nivou. Korisnu, iako slučajnu, potvrdu za to dobili smo na jednom od redovnih seminara u školi na kojem je predavač citirao trenera olimpijskog biciklističkog tima Velike Britanije, sera Dejva Breilsforda (Sir Dave Brailsford), koji je izjavio da je „agregacija marginalnih dobitaka” dovela do uspeha u Londonu 2012. Paralele s našim konceptom „uradi jednu stvar” bile su očigledne; ako svaki nastavnik/nastavnica malo poboljša svoju praksu, to će se pozitivno odraziti na uspeh cele škole.

6. faza: Proslava uspeha na susretu mreže

Na kraju godine organizovali smo susret mreže. Na tom susretu predstavljeni su primeri dobre prakse koji su razvijeni tokom procesa i ključni uvidi i principi. Susret je organizovan po uzoru na model umrežavanja koji se koristi u okviru Harts Kem mreže; učesnici programa

redovno dolaze na susrete mreže na kojima razgovaraju o napretku svog razvojnog rada i predstavljaju primere svoje dobre prakse; svrha takvih susreta i umrežavanja je deprivatizacija učionice i dodeljivanje neke vrste „društvenog priznanja“ za prenošenje dobre prakse (Hargreaves, 1998). Na našem susretu svaka „grupa za učenje“ iznela je svoje mišljenje o individualnom i grupnom učenju tokom datog perioda i na stolovima izložila raznorodne materijale i produkte razvoja koji su obuhvatili i primere učeničkih radova. Takav proces usvajanja učenja, prepoznavanja kreativnih ideja i uvažavanja uspehu ima više svrha. Na individualnom nivou je doneo značajnu dobit kroz predstavljanje primera dobre prakse, ali mi smo se nadali da će na nivou cele škole doprineti stvaranju širih mreža među nastavnim osobljem i proširiti krug učenja van malih grupa koje su prvobitno oformljene. Konačno, ta inicijativa može unaprediti kompetencije individualnih nastavnika i, što je možda značajnije, doprineti napretku škole u smeru „organizacije koja uči“.

Evaluacija

Nakon „susreta mreže“ zamolili smo učesnike da popune „onlajn“ evaluacioni upitnik i tako nam pomognu da evaluiramo uticaj procesa. Upitnik se sastojao od određenih tvrdnji a zadatak učesnika bio je da odrede stepen slaganja s njima, kao i od pitanja otvorenog tipa koja su se odnosila na uticaj programa i njegovo moguće poboljšanje. Rezultati su bili izuzetno pozitivni: više od tri četvrtine ukupnog broja učesnika izjavilo je da je program uticao na njihovu praksu, da im je bio vrlo koristan i da očekuju da se proces ponovi. Odgovori na pitanja otvorenog tipa takođe su ukazali na to da je program pozitivno uticao na lični razvoj. Evo nekih komentara:

Podstakao je razgovore koji su urodili nizom ideja.

(Nastavnik A)

Prisilio me da budem kreativniji u podsticanju pismenosti.

(Nastavnik B)

Razvoj... možda ne bih mogao da se odlučim između više kompetitivnih prioriteta bez podstreka grupe.

(Nastavnik C)

Poboljšao sam kvalitet ocenjivanja... sada pružam mogućnost učenicima da sadržajnije razmisle o svom radu .

(Nastavnik D)

Komentari u vezi s poboljšanjem programa uglavnom su se odnosili na podršku facilitatorima grupe jer je nekima bilo vrlo teško da bez naše intervencije koordinišu sastanke grupe. Neki učesnici su smatrali da je velika raznolikost interesa grupa predstavljala barijeru za saradnju. Nekoliko učesnika je primetilo da su se neki elementi procesa „usmeravanja“ izgubili u težnji da se nađe dobra ideja. Taj komentar ide u prilog Hargrevsovoj tvrdnji da treba veoma pažljivo i eksplicitno upravljati procesom kontinuiranog profesionalnog razvoja da bi se „profesionalno krpjenje“ pretvorilo u delotvornije stvaranje znanja (Hargreaves, 1998).

Zaključak

Rukovodstvo škole se u svakom obrazovnom kontekstu bori s konstantnim izazovom obezbeđivanja mogućnosti za profesionalni razvoj nastavnika i, kako Brant (2003) sugerije, za stvaranje školske kulture koja poziva na duboko i održivo profesionalno učenje koje će imati snažan uticaj na postignuća učenika. Pritisak menjanja kurikulumu, obaveza da se postigne viši nivo merljivih postignuća i vannastavne dužnosti uistinu znače da nastavnicima preostaje malo vremena za angažovanje na sopstvenom razvoju. Međutim, to ne oslobađa nastavničko osoblje odgovornosti za konstantan rad na sopstvenom ličnom i profesionalnom napretku.

Delotvornije korišćenje radnog vremena za koje su nastavnici angažovani predstavlja sredstvo za omogućavanje profesionalnog razvoja, ali, prema Brantu (2003), sadržaj programa i dalje mora da bude smislen i da pruža mogućnosti za socijalne interakcije. Izgleda da korišćenje strukturiranog sistema koji uključuje uzajamnu podršku i usmeravanje, naglasak na tome da se „uradi jedna stvar” i mehanizam preuzimanja odgovornosti zajedno sa goreopisanim procesom razmene primera dobre prakse, zadovoljava potrebe za profesionalnim razvojem u veoma dinamičnim i nastavnim aktivnostima u opterećenom školskom kontekstu. Pored toga, u školskoj zajednici su kreirane mreže za lični i profesionalni razvoj koje su doprinele kako moralu škole, tako i njenim sposobnostima. Evidentno je da su jednogodišnjim pilotiranjem opisanog programa u ovoj školi postavljeni temelji za facilitiranje kontinuiranog razvoja učenja i saradničkog etosa u školskoj zajednici.

Uređivanje sportskog terena: unapređivanje kvaliteta fizičkog vaspitanja **Helen Foj**

Uvodna reč urednika

Helen Foj je viši pedagoški savetnik za fizičko vaspitanje. Konačna verzija njenog poglavlja igrom slučaja stigla je u vreme lošeg plasmata Engleske u svetskom kupu i oštih reakcija u medijima na najnoviji izveštaj Ofsteda o kvalitetu nastave fizičkog vaspitanja (2014a). U tom izveštaju glavni inspektor poziva škole da unaprede kvalitet takmičarskog sporta i da se premosti jaz između postignuća državnih i privatnih škola. Komentatori, kao Dejvid Kon (David Conn (2014), smatraju da je do jaza došlo zato što privatne škole imaju obilje resursa, dok se državne škole snalaze s minimumom potrebnog. Ključna poruka glavnog inspektora direktorima i nastavnicima državnih škola bila je da urade najbolje što mogu sa onim što imaju. Helenin rad odlično ilustruje upravo to. Ona zastupa mišljenje poput onog iznetog u Ofstedovom izveštaju – sport može da pomogne u negovanju kulture postignuća i učenicima pruža priliku da dožive uspeh, što, zauzvrat, podiže nivo uverenja u samouspešnost.

Helen je, naravno, bolno svesna licemernosti obrazovnih politika koje podrivaju nastojanja škola da urade baš ono što se od njih očekuje. Ali Helen je nastavnica, pa odlučuje da sopstvenom kreativnošću i upornošću uradi ono što može da smanji tu šokantnu nejednakost.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Liderstvo nastavnika je delotvorno kada mobilize trud i kreativnost kolega i koleginica kroz vođenu saradnju.
- Radeći na ublažavanju nejednakosti kroz liderstvo razvojnog rada, nastavnici postaju zagovornici poštenih i pravednih obrazovnih politika.

Predajem (Helen Foj, prim. prev.) fizičko vaspitanje u Nobel školi, mešovitoj opšteobrazovnoj školi u Stivenidžu. Bila sam koordinatorka školskih sportova (KŠS) sve dok sadašnja vlast nije ukinula program Partnerstva škola u sportu. U okviru tog programa radila sam s drugim školama, uključujući srednje, osnovne i specijalne, na poboljšanju nastave fizičkog vaspitanja u celom gradu. Uvidela sam vrednost saradnje i razmene primera dobre prakse. Shvatila sam da nastavnici mnogo dobijaju od međusobne razmene i učenja i da to vodi ka boljoj nastavi i boljem učenju.

Kao KŠS radila sam s kolegama i kolegamicama iz četrdeset i četiri škole u Stivenidžu. Sopstvene opservacije i stručni razgovori s kolegama jasno su mi pokazali evidentnu nekonzistentnost u kvalitetu nastave i učenja na časovima fizičkog vaspitanja, kako u pojedinačnoj školi, tako i među školama u gradu. To mišljenje je potvrđeno i u izveštajima školske inspekcije. Ranijih godina postojale su strategije za podršku nastavi fizičkog vaspitanja da bi se povećao stepen učešća mladih u fizičkim aktivnostima i poboljšao kvalitet nastave i učenja tog predmeta.

Postala sam koordinatorka kada je u okviru državne strategije za fizičko vaspitanje i školskog sporta za mlade osnovano Partnerstvo škola u sportu (Flintoff, Foster and Wysawnoha, 2011). Kvalifikovani nastavnici fizičkog vaspitanja, poput mene, i sportski treneri preuzeli su uloge koordinatora, konsultanata i lidera sa svrhom poboljšanja osnovnog fizičkog vaspitanja i školskog sporta.

Visok kvalitet nastave i učenja fizičkog vaspitanja značajan je iz mnogo razloga (Bailey et al., 2009). Fizičko vaspitanje može da bude korisno sredstvo za podizanje nivoa postignuća i aspiracija učenika (Stead and Neville 2010). Naš grad se borio sa evidentno niskim nivoom aspiracija. Roditelji koji su negativno doživeli svoje školovanje nisu u stanju da svojoj deci pruže potrebnu podršku, što dovodi do toga da njihova deca imaju niske aspiracije. Međutim, ovaj krug deprivacije može se prevazići osposobljavanjem mladih za razvijanje pozitivnih dispozicija preko sportskih i fizičkih aktivnosti.

Nastavnici fizičkog suočeni su s posebnim izazovima jer je predmet rizičan zbog opasne opreme i „slobodnog prostora“ (Katene and Edmonson, 2004). Te okolnosti, koje su van uobičajene „udobne zone učionice“ mogu biti zastrašujuće. Ti izazovi zahtevaju da kolege razviju znanje i kompetencije za fizičko vaspitanje. To može da se ostvari jedino uz odgovarajuću podršku, usmeravanje i mogućnosti za profesionalni razvoj.

Meni i mojim kolegama je nacionalna strategija za fizičko vaspitanje i školski sport za mlade bila pravi prelomni trenutak. Mogli smo da razmenjujemo bogat dijapazon raznorodnih ekspertiza koje postoje u našem gradu i da pomognemo kako amaterima, tako i kvalifikovanim nastavnicima fizičkog vaspitanja. Bilo je očigledno da raste stepen učešća u sportu i verovali smo da značajno doprinosimo povećanju aspiracija mladih. Međutim, vlada se promenila i analiza rashoda u oktobru 2010. dovela je do ukidanja Partnerstva škola u sportu (Campbell, 2012). To je u velikoj meri ograničilo moje mogućnosti da doprinesem razvoju prakse u celom gradu.

Razvijanje prakse kroz saradnju

U okviru te nove obrazovne politike, vođene merama štednje, bilo mi je važno da iskoristim svoju stručnu procenu i ekspertizu za pronalaženje najboljeg načina za dalji rad. Kao koordinator sporta stekla sam neprocenjivo iskustvo i uvidela ogromnu moć saradnje za

građenje znanja i kultivisanje moralnog cilja nastavnika. Odlučila sam da te lekcije primenim u svojoj školi. Isplanirala sam projekat na osnovu principa razvojnog rada koji vodi nastavnik (Frost and Durrant, 2003). Projekat bi omogućio kolegama i koleginicama da sarađuju, razmenjuju iskustva dobre prakse i uče jedni od drugih. Cilj mi je bio da obezbedim da svi učenici imaju koristi od temeljne i odgovarajuće nastave fizičkog vaspitanja koja će ih podstaći da podignu svoje aspiracije. Planirala sam da svoje kolege i kolegince uključim u razvojni proces planiranja i doterivanja našeg kurikulumu, nastavne prakse i učenja tako da odgovara potrebama svih naših učenika.

Moje ubeđenje da je saradnja ključ delotvornog profesionalnog razvoja poduprto je rezultatima naučnih istraživanja (Cordingley et al., 2005). Saradnja pomaže u izgrađivanju profesionalne kulture u kojoj vladaju zajedničke vrednosti, uverenja i pravila prakse. U takvoj kulturi je mnogo verovatnije da će pojedinci krenuti zajedno u istom smeru i doprineti unapređenju škole, profesionalnom rastu i postignućima učenika (Stoll, 1999). Saradnja nam omogućuje da svoje profesionalno učenje obogaćujemo razmenom iskustava dobre prakse.

Nastavnici uče isto kao i učenici: proučavanjem, činjenjem i razmišljanjem; saradnjom s drugim nastavnicima; pažljivim praćenjem učenika i njihovog rada; i deljenjem onoga što vide (Darling-Hammond, 1999: 18).

Cilj mi je bio da razvijem način profesionalnog učenja koji bi nastavnicima omogućio da unaprede nastavu fizičkog vaspitanja. Želela sam da razvijem timski rad u kojem se pojedinci razvijaju učeći jedni od drugih. Možda će to dovesti do kulture u kojoj će kolege i kolegince biti spremni da slušaju jedni druge.

Identifikovanje zajedničkih ciljeva

Pošto mi je bilo stalo do kvaliteta i konzistentnosti nastave fizičkog, smatrala sam da je nužno da jasno identifikujemo svoje prioritete i ciljeve. Bila nam je potrebna zajednička vizija koja će obuhvatiti lične prioritete kolega i kolegica, prioritete individualnih aktiva i individualne prioritete škole (Senge, 1990). Organizovala sam sastanke s kolegama i koleginicama koji su imali posebna zaduženja u vezi s podučavanjem i učenjem. Svrha tih sastanaka bila je da se razmotri postojeći stepen efektivnosti nastave fizičkog vaspitanja u odnosu na ciljeve škole. Bilo je jasno da, ako želimo da svi učenici pozitivno doživljavaju fizičko vaspitanje, nastavnici koji predaju fizičko treba da imaju zajedničku posvećenost i zajednički pristup nastavi. Shodno tome, prioritet mi je bio da ustanovim zajedničke ciljeve kroz proces konsultacija i istraživanja. Trebalo je da obezbedim da se mišljenja kolega čuju i vrednuju.

Za upravu škole prioritet su bili ishodi mereni podacima o postignuću, dok je nastavnom osoblju bilo važno da postignu „nemerljive“ dimenzije (MacBeath and Mortimore, 2001), poput zadovoljstva i učešća. Da bi sve strane osećale da su deo projekta, bilo je važno uspostaviti balans između tih ciljeva. Ponekad mi je taj proces pričinjavao teškoće. Trebalo je da obuhvatim niz različitih stanovišta, među kojima je bilo i onih s kojima se nisam slagala. Morala sam uzeti u obzir mišljenja aktiva i relevantnih članova uprave škole koristeći svoj osećaj za posredovanje i profesionalno prosuđivanje. Iako se načelno slažem s principom eksternog merenja i odgovornosti, znam da će postignuća učenika biti bolja ako uspemo da poboljšamo kvalitet doživljaja značaja fizičkog vaspitanja. Tako bi učenici stekli veće samopouzdanje, aspiracije i posvećenost celoživotnoj fizičkoj aktivnosti (MacNamara et al., 2011).

Moj sledeći korak bio je sprovođenje konsultativnog procesa sa ostalim predavačima fizičkog vaspitanja. Želela sam da podelim s njima namere svog razvojnog projekta i da mi svi kažu šta smatraju preprekama a šta ključevima za uspeh odeljenja u fizičkom vaspitanju. Htela sam da dobijem njihovo mišljenje o tome kako bismo mogli da poboljšamo kvalitet nastave fizičkog vaspitanja u našoj školi. Osmislila sam vizuelni instrument da olakšam kolegama iznošenje sopstvenih mišljenja. Verovala sam da imaju poverenja u mene i da će biti iskreni, što se i pokazalo iz njihovih odgovora.

Mnogi komentari su se ponavljali: na primer, povećati prilike za učeničke aktivnosti i učenje van redovnih nastavnih časova, organizovati radno vreme tako da nastavnici mogu da usklade svoj rad i uče jedni od drugih a sa ciljem da obezbede jednake mogućnosti za sve učenike. Taj proces je bio izuzetno poučan. Bilo je praktičnih ideja poput dostupnosti opreme, kao i onih koje su se odnosile na organizaciona pitanja kao šta su raspored i dužina časova.

Proučavanje prakse u drugim školama

Znala sam da mogu identifikovati kvalitetnu praksu u sopstvenoj školi, ali sam želela da proučim alternativne metode koje koriste druge škole u gradu. Veze koje smo ja i ostali u mom aktivu uspostavili u doba Partnerstva škola pomogle su mi da identifikujem najpogodnije škole u koje treba da odem. Ključni ciljevi mog aktiva poslužili su mi kao okvir istraživanja za posete školama. Uspela sam da prikupim neke veoma korisne resurse i da se upoznam sa određenim radnim aktivnostima koje se ne praktikuju u mojoj školi.

Zahvaljujući tim posetama, saznala sam da škole koriste Školske igre kao instrument za osnaživanje nastavnog osoblja i učenika. Školske igre su nacionalna takmičarska struktura koja podstiče škole da organizuju sportska takmičenja u okviru škole, te se tako pripremaju i kvalifikuju za opštinska, regionalna i nacionalna takmičenja. Škole su sastavile vannastavni program koji je bio usklađen s kalendarom Školskih igara. Nastavnike fizičkog vaspitanja često motivišu njihova takmičarska priroda i želja da stvore najbolje moguće prilike za učenike koje podučavaju. Školske igre pružaju prilike za širok raspon različitih sportova. Taj vannastavni program sastavljen je od aktivnosti koje nisu nužno prisutne u sadašnjem procesu takmičenja, što potencijalno pruža nova, uzbudljiva iskustva kako učenicima, tako i nastavnicima.

Svom aktivu sam predložila da se uključimo u program Školskih igara. Namera mi je bila da unapredim praksu što ću obezbediti da svako dete doživi fizičko vaspitanje najbolje što može i da se kroz njega podigne nivo učeničkih aspiracija. Smatrala sam da to možemo postići kroz takvu vrstu programa. Pripremila sam dokument sa opisom strukture Školskih igara i o tome razgovarala s kolegama i kolegamicama. Predlog su primili s neočekivanim entuzijazmom i željom da uvedu nove aktivnosti koje bi ohrabrine naše učenike i obezbedile da naša škola učestvuje baš u svakom takmičenju u okviru programa Školske igre. Naša škola je od tada postala jedna od najuspešnijih u tom programu.

Građenje samopouzdanja kroz „folder tipičnosti“

Tamo gde vlada nizak nivo aspiracija fizičko vaspitanje može pružiti mogućnost učenicima da razviju alternativne veštine i kvalitete (Whitehead, 2004). Nekim učenicima je fizičko vaspitanje jedna od nekoliko oblasti kurikuluma u kojoj mogu biti izuzetni jer im omogućuje da iskažu praktične sposobnosti i veštine liderstva. Ono daje osnovu za sticanje samopouzdanja pod

uslovom da se koriste odgovarajuće metode za priznavanje postignutog napretka. Za to su neophodne efektivne procedure ocenjivanja, praćenja i nadziranja.

Moja koleginica, nastavnica tehnologije, za poboljšanje konzistentnosti procedura ocenjivanja, praćenja i nadziranja koristila je način koji je razvila na osnovu ideje „pokupljene” na jednom od susreta HertsKam mreže. Strategija je nazvana „folder tipičnosti” i sadrži niz raznoraznih dokumentacija za svako odeljenje. Ta strategija je bila posebno pogodna za fizičko vaspitanje u kojem tradicionalne metode poput vođenja beležaka i odgovaranja na pitanja iz vežbanki mogu usporiti tok aktivnosti. Folder se koristi za čuvanje resursa, radova učenika i kao sredstvo za beleženje napretka i njegovo praćenje. Učenici imaju obrazac za beleženje osvrta na svoja postignuća i onoga što treba da urade da bi napredovali. Koleginica mi je objasnila da su učenici sposobni da sami sebi postave ciljeve koje žele da ostvare u budućnosti i da to smatra motivirajućim faktorom. Ako učenici žele da ostvare željeni stepen napretka u fizičkom, onda moraju biti svesni onoga što su postigli i sposobni da identifikuju naredne korake za ostvarivanje ciljeva koji su vezani uz konkretne kriterijume ocenjivanja. Kolege i kolegice bi verovatno lakše prihvatili primenu te strategije kada bi imali gotovu strukturu za ocenjivanje, praćenje i nadziranje napretka učenika. Da bih oslobodila kolege i kolegice dodatnog posla, pripremila sam takvu strukturu.

S kolegama i kolegicama obavila sam niz razgovora o uvođenju koncepta foldera tipičnosti kao rešenja za adekvatno ocenjivanje, praćenje i nadziranje u okviru predmeta Fizičko vaspitanje. Pozajmila sam primerke foldera tipičnosti od drugih aktiva i pokazala ih mojim kolegama i kolegicama. Oni su predložili određene potencijalno korisne, dopune i adaptacije. Dogovorili smo se da pilotiramo strategiju foldera tipičnosti koristeći usaglašene načine praćenja i nadziranja. Tokom školske godine prvobitni folder tipičnosti obogaćen je dodatnim elementima i doteran. Evidentan rezultat tog procesa bio je da su neke kolege počele mnogo više sarađivati s drugima i razmenjivati svoje ideje o obogaćivanju i unapređivanju prakse.

Razmena iskustava dobre prakse s nastavnicima fizičkog vaspitanja iz lokalne zajednice

Nastavnicima fizičkog vaspitanja su veze s drugim školama od vitalnog značaja jer je naša obaveza da stvorimo mogućnosti za produktivno rivalstvo koje ide uz sportska takmičenja. Te veze nam omogućuju da stvorimo mogućnosti za profesionalno učenje ne samo s drugim školama već i sa drugim relevantnim partnerima u zajednici, kao što su predstavnici Nacionalne uprave i sportski treneri. Zahvaljujući saradnji i umrežavanju van škole uspjeli smo da učenicima iz celog Stivenidža pružimo prilike da učestvuju u nizu različitih aktivnosti i ostvare izuzetne uspehe. Takvim uvezivanjem dobili smo platformu za profesionalno učenje. Kolege su jedni od drugih učili kako da razviju svoju praksu. Sada je trebalo kolegama dati priliku da sarađuju i razmenjuju iskustva dobre prakse. S tom svrhom sam za nastavnike fizičkog iz celog regiona organizovala popodnevni sastanak za „razmenu dobre prakse”. To je značilo da će se okupiti nastavnici iz različitih vrsta škola sa širokim dijapazonom specijalističkog znanja. Da bi unapredili svoju praksu, kolegama je trebalo omogućiti da iznađu alternativne metode nastave. Ako bi videli kako funkcioniše njima nepoznat način rada, kolege i kolegice mogli bi da se odvaže da prošire sopstveni repertoar.

Manifestaciju razmene prakse organizovala sam po uzoru na model koji se koristi na susretima HertsKam mreže (vidi 17. poglavlje) a koji pretpostavlja da svako ima priliku da prezentuje svoj rad i učestvuje u stručnom dijalogu. Model sam prilagodila potrebama predmeta: na primer, obezbeđivanje prostora za demonstriranje vežbi i aktivnosti. Učesnici su mogli da učestvuju u radionicama koje su vodili nastavnici i da razgovaraju s predstavnicima učenika i asistentima u nastavi. Kolege širom Stivenidža svesrdno su podržale ovaj događaj i iskreno sam im zahvalna na pomoći i sugestijama. Veoma pozitivno doživela sam saradnju s kolegama i koleginicama van svoje škole. Ta saradnja je bila vrlo uspešna tako da je moj novi prioritet postala dogradnja iste.

Moj projekat je stvorio prilike za slavljenje uspeha jer sam primetila da u našoj školi ponekad ne odajemo priznanje uspehu učenika u fizičkom vaspitanju, niti ga ističemo. Mnoge druge škole u gradu jednom godišnje organizuju veče za prezentovanje postignuća učenika. Te škole su nam prenele svoje znanje i praktične tehničke detalje tako da su svi u našem aktivu zajednički radili na ugrađivanju ove aktivnosti u našu praksu. Želeli smo da uključimo roditelje i lokalne sportske klubove u procese kojima se odaje priznanje postignućima mladih.

Zaključak

Moj razvojni projekat me je ponovo podsetio na to zašto svakog dana idem na posao. I meni i drugima on je istakao važnost fizičkog vaspitanja kao dela kurikuluma. To je potvrđeno i odlukom vlade da se od septembra 2013. svim osnovnim školama dodele finansijska sredstva za nastavu fizičkog vaspitanja. Fizičko vaspitanje može da bude izuzetno snažno oruđe za celokupan rad škole. Zahvaljujući efektivnoj nastavi fizičkog vaspitanja, učenici mogu da dožive uspeh, postignuće i ponos. To nije samo zato što škola ima najuspešnije sportske timove. Ako postoji balans između participacije i kompeticije, svim učenicima se pruža mnoštvo prilika. Ponosim se postignućima učenika i nastavnika u svojoj školi i osećam obavezu da i dalje radim na unapređivanju fizičkog vaspitanja i školskog sporta u svojoj zajednici.

Smatram da smo počeli da menjamo kulturu i odnos prema profesionalnom razvoju u fizičkom vaspitanju. Radili smo na obnavljanju saradničke kulture po ukidanju programa Partnerstvo škola u sportu. To se pokazalo kroz veći angažman pojedinaca na uspostavljanju zajedničkih ciljeva, njihovom aktivnijem učešću u profesionalnim dijalozima, spremnijem razmenjivanju iskustava dobrih praksi, u radu s partnerima iz lokalne zajednice i drugih škola i, najvažnije, u razvijanju i usvajanju zajedničkih načina rada u praksi.

Nadam se da sam svojim razvojnim projektom obezbedila nasleđe koje će ubuduće inspirisati druge. Želim da moj rad i dalje ostvaruje uticaj širom škole kako bi se obezbedilo da učenici dobiju najbolje moguće životne šanse iz različitih predmetnih oblasti. Nadam se da će druge predmetne oblasti učiti iz našeg razvoja i raditi na unapređenju tako što će isprobati i primeniti neke od metoda koje smo mi usvojili.

Moj razvojni projekat uticao je i na ostale predavače fizičkog vaspitanja u mojoj školi i na učenike; on je takođe doprineo oblikovanju prakse u gradu. To je bilo izuzetno dragoceno iskustvo. Sada ću odlučno i posvećeno raditi na tome da obezbedim da se to razvojno putovanje ne završi na ovoj tački. Za mene je to tek početak putovanja.

Pedagoška neuronauka: implikacije za nastavu i učenje

Lia Komisar i Kerolajn Kribi

Uvodna reč urednika

Lia Komisar i Kerolajn Kribi napisale su ovo poglavlje dok su zajedno radile kao nastavnice u srednjoj školi u Hartfordšajeru. Lia je prešla na radno mesto menadžerke projekta Pedagogija i neuronauka u Velkam Trastu a Kerolajn se zaposlila kao pomoćnica direktora Sandrighem škole, u kojoj je zadužena za školski program kontinuiranog profesionalnog usavršavanja. Zajedničko interesovanje, kojim se bave u ovom poglavlju, jeste: kako nastavnici mogu da razviju svoju praksu promišljajući implikacije koje proističu iz novorazvijene oblasti pedagoške neuronauke. To baca svetlo na šire pitanje uloge rezultata naučnih istraživanja u razvoju profesionalne prakse, koja je godinama sporna. Programi poput EPPI Centra (EPPI-Centre, www.eppi.ioe.ac.uk) i TLRP⁶ (www.tlrp.org) nastoje da donosiocima obrazovnih politika i praktičarima pruže dokaze dobijene naučnim istraživanjima, ali, kako nam Lia i Kerolajn pokazuju, izazov je u tome da se pronađu načini da se nastavnicima omogući da se bave istraživanjem i da koriste rezultate istraživanja. Njihov rad dokazuje da rezultati istraživanja mogu biti vrlo korisni ako se koriste u okviru razvojnih procesa koji nastavnicima daju podršku za isprobavanje i evaluaciju strategija rada sa učenicima.

Ključne lekcije za liderstvo nastavnika

- Praćenje naučnih istraživanja i učešće u njima može ojačati i obogatiti liderstvo nastavnika.
- Liderstvo nastavnika može dovesti do proširenog profesionalizma.

U ovom poglavlju bavimo se podrškom nastavi i učenju koju može da pruži pedagoška neuronauka, koja se sve više razvija. Obe smo predavale u istoj srednjoj školi, Deim Elis Oven, u Poters Baru u kojoj je Kerolajn bila facilitator TLDW programa (vidi 13. poglavlje) a ja predsednica aktiva nastavnika biologije. Zajedničko nam je bilo to što smo obe, iz različitih perspektiva, tragale za strategijama koje bi omogućile nastavnicima da unaprede kvalitet svoje nastave i njen uticaj. Oslonivši se na projekte iz pedagoške neuronuke u dve škole, diskutovale smo o pitanjima u vezi sa vođenjem promena, relevantnosti ove novonastajuće vrste znanja za pedagogiju i mogućnosti saradnje između škola, institucija visokog obrazovanja i naučne zajednice.

Obrazovanje zasnovano na naučnim dokazima

Donosioci obrazovnih politika u Velikoj Britaniji sve više nastoje da odluke u vezi sa obrazovanjem donose na osnovu empirijskih dokaza i istraživanja, a manje na osnovu procedura i ideologija koje su ranije dominirale (Department for Education, 2013; Haynes et al., 2012). Odlukom Vlade iz marta 2013. Edjukeišn Endowment Foundation (EEF) i Saton Trast (Education Endowment Foundation and Sutton Trust⁷) zajedno su proglašene „Centrom za ono što funkcioniše“ (What Works Centre) sa ciljem da se poboljšaju obrazovni ishodi školske dece (EEF, 2014). Oni su se upustili u istraživačke projekte kojima su rigorozno ispitivane ideje i koje su nezavisno evaluirale vrhunske istraživačke institucije. Svi rezultati su objavljivani u nameri da škole dobiju najbolje moguće naučne podatke kao osnovu za donošenje svojih profesionalnih mišljenja. Poput mnogih drugih praktičara i mi smo se zainteresovale za preporuke iz tih istraživanja – da li su naučni dokazi u skladu s praksom i iskustvom u našim učionicama i da li nude nove pristupe o kojima ranije nismo razmišljale. Posebno su nas zainteresovala određena empirijska saznanja iz oblasti kognitivne psihologije i neuronauke, koja su nam delovala kao stvorena za rad na podršci razvoju učeničke memorije i koja su nudila korisna objašnjenja razloga za delotvornost tih strategija.

Učenje iz oblasti pedagoške neuronauke

Pedagoška neuronauka je zajednički termin za nekoliko naučnih disciplina koje se bave razvijanjem boljeg razumevanja procesa učenja:

disciplina u nastanku koja nastoji da spoji ono što je zajedničko za oblasti neuronauke, psihologije, kognitivne nauke i obrazovanja sa svrhom kreiranja efektivnijih nastavnih metoda, kurikuluma i obrazovnih politika (Carew and Magsamen, 2010: 685).

U toku je intenzivna debata o potencijalu te oblasti, u prvom redu za pružanje podataka i pouka za reformu obrazovanja i njeno usmeravanje (Ansari and Coch, 2006; Goswami, 2004, 2006, 2008; Mason, 2009; Pickering and Howard-Jones, 2007). Po našem mišljenju, neka istraživanja iz pedagoške neuronauke ne rasvetljavaju samo ono „što funkcioniše“ već i neurološke i psihološke procese zbog kojih to funkcioniše. Ona nam istovremenu pomažu da produbimo svoje razumevanje procesa učenja i, shodno tome, jače kritičko posmatranje i/ili usvajanje rezultata istraživanja koje proučavamo.

7 Fondacija za prosvetnu zadužbinu i Satonski trust, (prim. prev.).

Na međunarodnom nivou, to polje jedna je od oblasti u kojoj finansijske agencije i donosioci obrazovnih politika traže odgovore na krupne izazove obrazovanja (Ansari et al., 2012). Centar za istraživanja i inovacije u obrazovanju (Center for Educational Research and Innovation (CERI) Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (The Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) sproveo je projekat *Nauke koje se bave učenjem i istraživanje mozga (Learning Sciences and Brain Research)* da bi ispitao kako neuronaučna istraživanja mogu informisati obrazovnu politiku. To istraživanje je odraz rastućeg interesovanja za sve veći potencijal neuronaučnih istraživanja. (OECD, 2007). U Velikoj Britaniji su 2014. Velkam trst i EEF pokrenuli inicijativu finansiranu sa 6 miliona britanskih funti da urade bazu znanja iz te oblasti.

Naša diskusija u ovom poglavlju bazira se na dvema pričama. Jedna se odnosi na razvojni rad u školi Dejme Elis Oven a druga na rad u Sendringhem školi. Zbog jasnoće, priče prezentujemo odvojeno. Prva je Liina priča a zatim Kerolajnina.

Liina priča: Pedagoška neuronauka i razvojni rad u školi Dejme Elis Oven

Neuronauka je bila glavni predmet mojih osnovnih studija. Pošto sam i dalje bila zainteresovana za tu oblast, ona je bila okosnica mog razvojnog projekta koji sam osmislila u okviru vanrednih master studija. Tim projektom sam želela da pedagošku neuronauku stavim u funkciju podrške pedagoškog rada u nastavi. Fascinirao me je napredak na tom polju i nastojala sam da pratim najnovija istraživanja. Međutim, to je bilo dosta teško zbog ograničenog pristupa istraživačkim radovima, a ponekad i zbog njihove nerazumljivosti. Ako bih našla korisne uvide, isprobala bih strategije da vidim da li funkcionišu u mojoj učionici.

U svetlu predmeta mog učenja i razmišljanja, osmislila sam projekat sa tri cilja. Prvo, da kod nastavnika razvijem bolje razumevanje metoda zasnovanih na nedokazanim tvrdnjama o funkcionisanju mozga i njihovog mogućeg lošeg uticaja na učenje; drugo, da pomognem nastavnicima da se više kritički odnose prema istraživanjima i, shodno tome, razlikuju pravu nauku od pseudonauke; i konačno, da istražim nemobilisan potencijal pedagoške neuronauke kao izvora informacija i preporuka za pedagoški rad u školi. Moj projekat se odvijao u formi „predvečernjih“ sesija stručnog usavršavanja tokom 2012/13. školske godine. Deo sistema trajnog profesionalnog usavršavanja u mojoj školi bio je da se od nastavnika očekuje da iz ponude od preko 40 predvečernjih sesija odaberu pet onih koje će pohađati tokom školske godine. Ja sam vodila dve doleopisane sesije.

Sesije su bile strukturirane tako da se prvo predstavi oblast istraživanja a zatim nastavnicima stavi na raspolaganje određeno vreme za diskusiju o tome kako bi se to moglo primeniti u učionici i, na kraju, izveštavanje cele grupe o rezultatima diskusije. Takav pristup uvažava vitalnu ulogu nastavnika u delotvornom razmenjivanju rezultata istraživanja:

nastavnici moraju biti spremni da funkcionišu kao deo mosta između istraživanja i njegove primene (Ansari et al., 2012: 114).

Po mom mišljenju, to je od vitalne važnosti za ugrađivanje novih praksa u neposredni rad sa učenicima. Istraživanja koja se izvode u veštačkim uslovima u kojima su varijable navodno kontrolisane nisu od velike koristi. Shodno tome, da bi se strategije uspešno koristile,

nastavnici moraju da pažljivo razmisle o kontekstu svoje učionice i da prilagode pristup kontekstu u kojem rade.

Na drugoj sesiji nastavnici su preneli ono što su naučili iz isprobavanja strategija u neposrednom radu sa učenicima. Nakon toga smo razmatrali preovlađujuće neuromitove, nazvane „pomodna rešenja bez naučne podloge“ (OECD, 2007: 107), poput mišljenja levom i desnom stranom mozga i rodni razlika. U vezi s tim razmatrali smo rad koji su napisali Riči i saradnici (Ritchie et al., (2012) u kojem se nalazi korisna „ček-lista“ za procenu bilo kojeg istraživanja. Ansari i Koh (Ansari and Coch (2006) ukazuju na to da će nastavnici koji preuzimaju ulogu kritičkih evaluatora naučnih dokaza doprineti boljem razumevanju teorije i prakse. Smatrala sam da je to važno za podsticanje održivije promene u ponašanju nastavnika, odnosno njihove veće i bolje selektivnosti u odnosu na predstavljene nove ili široko popularizovane inovacije.

Kad se osvrnem na projekat, vrlo jasno vidim da su saznanja iz pedagoške neuronauke vrlo tražena; sesije kontinuiranog stručnog usavršavanja koje sam vodila bile su najposećenije od svih ponuđenih. Većina nastavnika je dolazila na obe sesije i za to odvojila značajan deo vremena predviđenog za stručno usavršavanje. Bilo je jasno da nastavnici imaju želju da više nauče iz te nove oblasti. Pored toga, struktura predvečernjih mogućnosti za stručno usavršavanje dala je nastavnicima vreme za promišljanje potencijalnih strategija i razmatranje načina njihovog efektivnog korišćenja u sopstvenom radu sa učenicima. Prilike za razmenjivanje prakse u narednim predvečernjim sesijama omogućile su nastavnicima da bolje i detaljnije razviju svoje ideje i praksu.

Kerolajnina priča: Pedagoška neuronauka i razvojni rad u Sendringhem školi

Kao pomoćnica direktora zadužena za kontinuirano stručno usavršavanje želela sam da nastavnicima ponudim mogućnost bavljenja istraživanjem. Moj razvojni rad u okviru HartsKame master programa Vođenje nastave i učenja i kasniji na doktorskim studijama bavili su se identitetom nastavnika i načinom na koji škola u kojoj nastavnik radi može uticati na to kako nastavnici opisuju i vrše svoju ulogu. Kada sam saznala za Liin projekat, zainteresovala sam se za nova istraživanja iz pedagoške neuronauke i odlučila da iz odgovarajuće literature naučim više o toj oblasti. (Della Sala and Anderson, 2012; Dunlosky et al., 2013; Roediger and Pyc, 2012; Willingham, 2010). Pročitala sam i istraživanje o značaju „vežbanja prisećanja“ koje, izgleda, delotvornije podržava učenje od prostog učenja gradiva. Počela sam da razvijam i isprobavam strategije koje bi pomogle mojim učenicima u vežbanju prisećanja. To je poduprlo ideju da bi istraživanja poput ovog mogla biti koristan podsticaj za stručno usavršavanje.

Iz perspektive promene, bilo mi je stalo da se kolege i kolegice u svojoj praksi služe istraživanjima sličnim pomenutom umesto da im određujem ili propisujem načine rada. Iz pozicije člana rukovodećeg tima škole jasno sam videla da nastavnici imaju oštro oko za sve što podstiče učenje. Shodno tome, da bi nastavnici isprobali nove pristupe u svom radu sa učenicima, nove strategije moraju doprineti kvalitativnoj promeni ishoda učenja. Novi pristupi obično potiču iz inovacija samih nastavnika, ideja drugih nastavnika i u izvesnoj meri iz blogova ili literature. Zato sam želela da u školi stvorim takve uslove koji

će omogućiti nastavnicima da prouče dijapazon istraživanja koja ih interesuju i da imaju vremena da predložene strategije isprobaju u učionici kako bi mogli da procene da li su i koliko ti pristupi efikasni za njihov rad.

Velik broj autora smatra da je vreme inhibirajući faktor koji nastavnike sprečava da proučavaju istraživanja i/ili da se njima bave (Bell et al., 2010). U evaluacijama kontinuiranog stručnog usavršavanja koje sam prethodno sproveda, vreme je uvek navođeno kao „bilo bi mnogo bolje da” sugestija; time se obično implicira da je potrebno više vremena za kreiranje resursa i promišljanje istih. Tipičan nastavnik većinu prosečnog radnog dana provodi u nastavi a „slobodne” časove koristi za planiranje, ispravljanje zadataka, razgovore sa učenicima i obavljanje administrativnih ili menadžerskih zadataka. Najnovije istraživanje ukupnog radnog opterećenja nastavnika (TNS BMRB, 2014) pokazalo je da nastavnici u proseku rade 50 sati nedeljno a direktori preko 60 sati. Očigledno je da nastavnici provode dosta vremena radeći uveče ili vikendom. Nalaženje vremena za bavljenje istraživanjima predstavlja organizacioni izazov jer su radni dani i radne nedelje nastavnika već dovoljno dugi. Pošto se stručno usavršavanje odvija u vremenu koje je predviđeno rasporedom, nameravala sam da to vreme iskoristim da bih nastavnicima pružila mogućnost da se bave istraživanjima. Iz liinog iskustva u njenoj školi naučila sam da je nastavnicima važno da, kao deo stručnog usavršavanja, dobiju priliku da više nauče o pedagoškoj neuronauci i isprobaju preporučene strategije.

Tokom 2013/14. školske godine vodila sam zajedno s kolegicom iz škole Ebi Taker (Abbie Tucker) seriju predvečernih sesija stručnog usavršavanja. Na tim sesijama nastavnike smo upoznali sa istraživanjima iz niza različitih izvora, uključujući sintezu rada EEF-a (2014) i Džona Hetia (John Hattie, 2012), kao i istraživanje iz pedagoške neuronauke (Roediger and Pyc, 2012; Dunlosky et al., 2013). Nastavnicima smo dali vremena da promisle o istraživanjima i vezi između njih i sopstvenih razmišljanja o oblastima koje im se čine problematičnim u sopstvenom radu. Mnogi nastavnici odlučili su da u svom radu sa učenicima primene strategije iz pedagoške neuronauke, i to naročito one koje podstiču prisećanje. Vežbanje prisećanja je, zapravo, stvaranje prilika za vežbanje procesa prisećanja informacija. Karpicke to objašnjava ovako:

... svaki put kada se osoba priseti znanja, to znanje se menja jer prisećanje znanja poboljšava sposobnost te osobe da ga se kasnije ponovo priseti. Vežbanje prisećanja nije prosto učenje napamet i prolazno učenje; ono dovodi do smislenog, dugotrajnog učenja. Uprkos tome, postupak prisećanja je instrument kojeg učenici nisu svesni na metakognitivnom nivou i koji ne koriste onoliko često koliko bi trebalo. Aktivno prisećanje je delotvorna ali potcenjena strategija za podsticanje smislenog učenja (Karpicke, 2012: 157).

Strategija koju mnogi nastavnici koriste za facilitiranje postupka prisećanja jesu „kvizovi”. Nastavnici učenicima redovno daju kratke testove ne samo iz tema koje su nedavno obrađivali već i iz različitih tema koje su obrađivali tokom školske godine (Roediger et al., 2011). Iako su kvizovi vrlo jednostavna strategija, oni pružaju učenicima priliku da obnove ključne koncepte i prodube svoje razumevanje istih. To je korisno naročito u odnosu na prelazak na linearno formalno ocenjivanje u ispitnom sistemu u Velikoj Britaniji. Tokom serije predvečernih sesija nastavnici su iznosili svoja zapažanja. Svi su se složili u oceni da taj pristup pomaže učenju učenika i da se manje vremena troši na obnavljanje važnih koncepata.

Nastavnici su takođe svojim kolegama preneli načine na koji su preuredili pismene testove od pet ili deset pitanja da bi bili efektivniji ili praktičniji za primenu u učionici.

Moja razmišljanja o ovoj mogućnosti za trajno stručno usavršavanje slična su Liinim: nastavnici imaju želju i volju da više nauče, a mogućnost da isprobaju nove pristupe i da kritički razmisle o tome kako da u radu sa učenicima koriste različite pristupe poboljšava efektivnost.

Novija dešavanja u obe škole

Kako je već naglašeno, pružanje prilika za bolje upoznavanje s nalazima pedagoške neuronauke zainteresovalo je mnoge nastavnike u obe škole. U tom smislu, moglo bi se reći da su ispoljili karakteristike proširenih profesionalaca.

Proširenim profesionalcem smatra se nastavnik za koga je nastava racionalna aktivnost, koji nastoji da unapredi svoj rad proučavanjem literature i radom na sopstvenom stručnom usavršavanju, koji rado i spremno sarađuje s kolegama i koleginicama i koji rad u učionici smešta u širi društveni okvir (Hoyle, 2008: 291).

Predvečernje sesije stručnog usavršavanja koje smo nas dve vodile u svojim školama i tokom kojih su predstavljana istraživanja iz pedagoške neuronauke dovele su do toga da nastavnici čitaju relevantnu literaturu, koriste istraživanja i sarađuju s kolegama i koleginicama sa svrhom unapređivanja prakse – ukratko, postupaju onako kako je opisao Hojl. Refleksivna priroda sesija pomogla je nastavnicima da promišljaju svoju praksu i da je razvijaju. Pored toga, po jedan nastavnik u svakoj od te dve škole odlučio je da sprovede širi razvojni projekat koji će se konkretno baviti podsticanjem učenika na kontinuirano učenje koje je bazirano na principima prakse prisećanja. Taj projekat je u Dejmu Elis Ovens školi vodio Sian Džejs (Sian Jays) a Ebi Taker ga je vodila u Sendringhem školi. Oboje su samostalni pedagoški savetnici za prirodne nauke i odigrali su neprocenjive uloge u produbljivanju razumevanja ove oblasti i razvijanju prakse u skladu s njom.

Razvojni rad koji vode nastavnici omogućuje nastavnicima da se bave razvojem prakse razmišljajući o njoj i sarađujući s drugima (Frost, 2013a). U obe škole Sian i Ebi su vodili projekte u kojima su razvijali strategije poput kvizova i evaluirali njihovu delotvornost u kontekstu svojih predmeta. Značajno je to da su o svom radu podelili iskustva s nastavnicima drugih predmeta i podstakli ih da razmotre kako da te pristupe prilagode različitim predmetnim oblastima. Oboje su razgovarali sa svojim učenicima i analizirali podatke o postignuću da bi dobili uvid u napredak u učenju.

Rukovodeći tim u obe škole prepoznao je potencijalni uticaj koji takvi pristupi mogu imati na podsticanje trajnog učenja tako da su ti pristupi uneti u godišnje školske planove. Obe škole su shvatile vrednost nalaza pedagoške neuronauke, što se pokazalo kroz uvođenje prilika za proučavanje istraživanja u toj oblasti u školski plan stručnog usavršavanja. Sian i Ebi su koristili HartsKem TLDW pristup koji im je značajno pomogao da pažljivo razviju sopstveno razumevanje i praksu i da sarađuju s kolegama i koleginicama na širenju i daljem razvoju prakse. Zahvaljujući njihovim projektima, određeni broj nastavnika u obe škole počeo je da koristi principe prakse prisećanja za planiranje svog kurikuluma i ocenjivanja pre nego što su isti ozvaničeni godišnjim planom škole.

Nastavnici iz obe škole bili su fascinirani saznanjem o novim istraživanjima iz oblasti pedagoške neuronauke a tokom vremena predviđenog za stručno usavršavanje imali su priliku da se bolje upoznaju s tim istraživanjima. Međutim, promeni do koje je došlo u obe škole doprinelo je to što je nastavnicima dato vreme da zajedno razvijaju pristupe nastavi i razmatraju svoja iskustva u njihovoj primeni u svojim učionicama. Nesumnjivo je da su TLDW projekti koje su vodili Siam i Ebi bili pokretačka snaga u obe škole. Saradnički pristupi i kontinuirano promišljanje sopstvene prakse i učenja učenika doveli su do razvoja delotvornih strategija.

Saradnja između praktičara i istraživača

Uprkos relativnom uspehu u obe škole, obema nam je ponekad bilo teško da odredimo koje se oblasti pedagoške neuronauke mogu lakše operacionalizovati u radu sa učenicima, a koje teže. To smo procenjivale na osnovu prikupljanja više informacija i proučavanjem literature a, preko ličnih kontakata, konsultovale smo naučnike koji su se bavili neuronaukom i univerzitetske profesore. Ponekad nas je brinuo rizik da nehotično kreiramo neuromitove. Imajući u vidu zahtevnu i mnogostranu ulogu nastavnika, nerealno je bilo očekivati da budemo eksperti iz pedagoške neuronauke ili neke druge oblasti. Saznanja o jačanju pamćenja pomoću strategija poput kvizova bilo je relativno lako razumeti, direktno primeniti i razmotriti. Međutim, bile smo svesne toga da neke druge dimenzije učenja nisu lako i odmah razumljive i da bi njihova primena u neposrednom radu sa učenicima predstavljala velik izazov. Podrška i pomoć koje smo dobile od stručnjaka u pedagoškoj neuronauci i akademskih profesora bila je neprocenjiva, ali to smo ostvarile preko ličnih poznanstava koja drugi nastavnici i rukovodioci škole ne moraju nužno da imaju.

U svetlu zahteva vlade za praksom koja se zasniva na naučnim dokazima, smatramo da je neophodno ojačati vezu između pedagoške neuronauke, pedagoških istraživanja uopšte i škola. Priroda te veze jeste predmet neprekidne široke debate usmerene na uloge koje pripadaju nastavnicima i istraživačima. Stenhaus je još 70-ih godina govorio da „nije dovoljno da se proučava rad nastavnika; treba da ga proučavaju sami nastavnici“ (Stenhouse, 1975: 143). Dejvid Hargivs (David Hargreaves), Martin Hemersli i drugi 90-ih godina pokrenuli su debatu o praksi zasnovanoj na rezultatima istraživanja (Hammersley, 1997, 2007). U ovoj dekadi rad EEF-a na identifikovanju onoga „što funkcioniše“ u obrazovanju oslanja se na slučajno odabrane kontrolisane probe koje provode istraživači sa svrhom informisanja nastavnika o intervencijama u obrazovanju koje bi mogle biti uspešne. Mi smatramo da je taj odnos međuzavisan; nastavnici imaju vitalnu ulogu u identifikovanju problema u obrazovanju, razvijanju delotvornih strategija za rad u učionici i evaluaciji ishoda kako bi obezbedili da isti budu korisni. Vitalna uloga akademske, istraživačke zajednice jeste u tome da pomogne nastavnicima da razumeju naučne dokaze i da kritički razmisle o njima.

Razmišljanje o radu koji je sproveden u obe škole učvrstilo je naše uverenje da je on podstakao nastavnike da isprobavaju strategije, promišljaju pedagoške pristupe i metodiku i razmenjuju iskustva iz prakse. Ključna saznanja iz područja pedagoške neuronauke obogatila su i informisala proces promišljanja i razmatranja u koji su se nastavnici uključili. Ono što konačno dovodi do promene u učionici jeste pojačan dijalog nastavnika i njihove aktivnosti, potkrepljene rezultatima istraživanja i iskustvom drugih, na razvijanju nastave i učenja i na kraju same prakse. To je definitivno obeležje proširenog profesionalizma.

Razvijanje dijaloškog pristupa učenju

Lora Rovlings

Uvod urednika

Lora Rovlings je vodila ovaj razvojni projekat dok je radila u osnovnoj školi koju pohađaju deca u uzrastu od četvrte do trinaeste godine. Ovo poglavlje zasniva se na njenom diplomskom radu od dvadeset hiljada reči na vanrednim master studijama. Lora je usko sarađivala sa istraživačima s Pedagoškog fakulteta Kembridž univerziteta. Njeno praktično iskustvo, mudrost stečena tokom rada u školi kao i akademsko znanje bili su dragoceni kako za njen projekat, tako i za širi projekat u okviru fakulteta koji se bavio dijaloškom nastavom. Lora je već objavila naučni rad koji je napisala u saradnji sa svojim akademskim supervizorom (Flitton and Warwick, 2013). Ovo poglavlje je impresivan prikaz dobiti koju škola ostvaruje sistemskim i naučnim pristupom razvoju škole. Lorin narativ pokazuje visok nivo promišljanja i analize u saradničkom okruženju. Lorino liderstvo je proisteklo iz procesa zasnovanog na naučnim dokazima, a ne zbog korišćenja autoriteta ili moći nadređenog položaja. Ona je apelovala na racionalnost svojih kolega i koleginica i njihov osećaj moralne svrhe a zatim im je obezbedila set podržavajućih aktivnosti koje su ih osposobile da isprobaju, evaluiraju i razviju moćne strategije podučavanja. Lorino lidersko iskustvo iz ovog projekta bilo je neprocenjivo, te stoga ne iznenađuje da je ubrzo po završetku projekta postala direktorka škole.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Akademsko obrazovanje je od ogromne koristi kada se stavi u službu razvojnih ciljeva.
- Nastavnici mogu voditi razvojni rad koristeći naučno zasnovane strategije za omogućavanje promišljanja i razmatranja.

Kao nastavnica često sam posmatrala kako učenici proučavaju i razvijaju ideje i donose sudove o informacijama. Ključni elemenat je uvek bio dijalog. To je posebno značajno za prirodne nauke gde učenici imaju prilike da izvode praktične eksperimente i razmatraju ideje. Na primer, učenici sedmog razreda dobili su zadatak da objasne svoja zapažanja nakon što su posmatrali topljenje maslaca i rastvaranje šećera; radilo se o zajedničkom proučavanju mogućnosti vezanih za teoriju čestica. Diskusija je pobudila njihovo ranije znanje o naučnim procesima i omogućila učenicima da koriste naučnu terminologiju i zajednički rade na objašnjavanju svojih opservacija i dograđivanju uzajamnih ideja. Uspeli su da povežu znanje i opservacije i prouče usklađenost novih ideja s njihovim postojećim shvatanjima (Scott and Ametler, 2007). Kao što se može zaključiti, razgovor je moćno sredstvo za učenje.

Od svih sredstava koja se koriste za kulturološke i pedagoške intervencije u ljudskom razvoju, razgovor se najviše i najšire koristi i ima najveće mogućnosti (Alexander, 2005: 2).

Upravo me je ova ideja inspirisala da razvijem „razgovor“ u učionici.

Značaj razgovora za učenje

U ovom svetu koji se brzo menja i u kojem dominira tehnologija učenicima su potrebne veštine da bi se prilagodili novim zahtevima koji im se postavljaju.

Mi učenike pripremamo za budućnost u kojoj će im možda biti potrebne još neidentifikovane veštine da bi se prilagodili situacijama i obavljali poslove koji još ne postoje. Sposobnost vođenja produktivnog dijaloga s drugom osobom jeste vitalna veština u ovom svetu koji se menja. Svest o govornom jeziku i njegovo razumevanje pomažu učenicima da komuniciraju s drugima i rade zajedno s njima. (Dawes et al., 2004). To je takođe vitalno sredstvo za razvoj razumevanja i zajedničko konstruisanje znanja (Mercer and Hodgkinson, 2008).

Razgovor je ključan za svakodnevni rad u učionici a razvoj jezika i sposobnost mišljenja neraskidivo su povezani (Vygotsky, 1994). Shodno tome, učenje učenika moguće je poboljšati eksplicitnijim fokusiranjem na produktivan i smislen dijalog (Mercer and Hodgkinson, 2008). Međutim, u vreme kada sam započela projekat, korišćenje „razgovora za učenje“ nije se eksplicitno razmatralo u mojoj školi. Zato sam isplanirala proces koji bi mogao da utiče na praksu mojih kolega i koleginica i dovede do razvoja „dijaloškog“ pristupa kao dela repertoara nastave i učenja u našim učionicama. Nameravala sam da podstaknem kolege i koleginice da se pozabave promišljanjem i analizom nastavne prakse da bi iznašli i zagovarali mogućnosti razvijanja razgovora za učenje. Želja mi je bila da ih podstaknem da postanu „agenti promene“ (Fullan, 1993). Odlučila sam da osnujem grupu „Razgovor za razvoj učenja“ (‘Talk for Learning Development’ T4LD) koja bi bila ključna prilika za ravnopravno učešće i doprinos svih kolega. Grupa bi usmeravala razvoj i obezbedila posvećenost.

Grupa „Razgovor za razvoj učenja“

Svoj plan sam podelila celokupnom nastavnom osoblju s molbom da se jave volonteri koji žele da učestvuju u projektu Razgovor za razvoj učenja (u daljem tekstu Razgovor). Ovaj saradnički postupak obezbedio bi da kolege prihvate inicijativu i omogućio razmenu resursa.

Grupa Razgovor imala je četiri člana nastavnog osoblja: Kerol i ja, član rukovodstva škole zadužen za engleski jezik i još dvoje kolega koji su se zainteresovali za inicijativu. Na prvom sastanku razmatrali smo etičke principe i dogovorili se oko njih. Sastanke smo imali u vreme održavanja školske skupštine tako da nastavnici nisu morali da odvoje dodatno vreme za njih. Smatrala sam da je to veoma važno jer je nastavnicima vreme vrlo dragoceno.

Započeli smo razmatranjem odnosa između jezika, mišljenja i učenja radi planiranja narednih koraka za sledeću školsku godinu. Razmenjivali smo razmišljanja o postojećoj praksi i preprekama za promene, što je dovelo do ideja o načinima za razvijanje prakse u kojoj bi se razgovor koristio kao sredstvo za učenje. Identifikovali smo vodeće smernice za svoj rad:

- formirati zajedničko razumevanje smisla razgovora za učenje;
- razviti strategije za promovisanje razgovora za učenje;
- razviti nova saznanja i veštine za unapređenje buduće prakse;
- razumeti razvojni proces kao sredstvo za razvijanje našeg nastavnog rada.

Nakon prve sesije zamolili smo sve nastavnike da počnu da koriste „Dnevnik razvoja nastavnika” (Teacher Development Log – TDL) kao sredstvo za refleksiju. U početnim fazama projekta dnevnički zapisi su odražavali entuzijazam i bavljenje ključnim idejama. Ovo je izvod iz dnevnika nastavnice prirodnih nauka Klare (sva imena u ovom prikazu su izmišljena):

Prilika da sedim i da razgovaram o tome, makar i kratko, navela me je da stvarno razmislim o pitanjima koja smo pokrenuli. Nema sumnje da smo svi svesni toga kako sada koristimo razgovor za identifikovanje razlike između razgovora nastavnika i razgovora učenika i opisivanje tipova razgovora pomoglo nam je da shvatimo da se već korisno služimo razgovorom. Međutim, ono o čemu razmišljam jeste kako da iskoristimo razgovor za učenje i kako da ga učinimo efektivnijim. Mogućnost da sam deo grupe koja se ovim bavim oduševljava me.

(Klara, Dnevnik, 25. jun)

Očigledno je da je Klara počela da razmišlja i razmatra kako da proširi svoj repertoar podučavanja eksplicitnijim fokusiranjem na korišćenje razgovora u učionici.

Rebeka, nastavnica engleskog jezika, u svoj dnevnik je upisala:

Razgovor je veoma važan za učenje, ali nekima taj koncept može da bude zastrašujući (među njima sam i ja). Zato je jedna od najvažnijih stvari da se kreira okruženje prikladno za razgovor a onda odaberu aktivnosti koje će omogućiti najveći uticaj i delotvornost razgovora.

(Rebeka, Dnevnik, 16. jun)

Rebečin komentar me je podsetio da takav projekat može da uplaši nastavno osoblje te da stoga moram pažljivo razmisliti kako da ohrabrim kolege da funkcionišemo kao grupa koja razmatra i razmenjuje ideje.

Na početku školske godine, tokom dana određenog za stručno usavršavanje, naša grupa se sastala da razmotrimo naredne korake i nastavimo razgovore koje smo vodili krajem prethodne školske godine. Počeli smo s korišćenjem instrumenta „otisak“ koji sam preuzela iz knjige „Recepti za evaluatore“ (The Evaluator's Cookbook, McCabe and Horsley, 2008) i prilagodila ga za usmeravanje diskusije na ciljeve i svrhu našeg rada.

Kerol i ja smo objasnile podlogu i razloge za projekat. Odlučili smo da nastavnici engleskog jezika rade sa učenicima osmog razreda a nastavnici prirodnih nauka sa učenicima sedmog razreda. Početna tačka našeg rada bila je razvijanje klime u odeljenju pogodno za razgovor. Dogovorili smo se da ćemo, pre našeg sledećeg sastanka, u svojim aktivima prodiskutovati fokusiranje na razgovor i završiti aktivnost koja će nam pomoći da postavimo osnovna pravila (Dawes, 2008). Pored toga, planirali smo da napravimo izložbene panoe za „Razgovor za učenje“ da bismo podigli profil razgovora u učionicama i podržali učenike da razgovor koriste radi učenja.

Na ovom sastanku članovi grupe su međusobno raspodelili zaduženja za probne aktivnosti i krenuli dalje s projektom. Izgleda da su se nastavnici istinski posvetili projektu, što se vidi iz Klerinog zapisa u dnevnik:

Jutrošnji sastanak je bio fantastičan. Istinski sam uživala u prelaženju teorije koja podupire razgovor za učenje – mnoštvo sjajnih ideja i sjajna diskusija. Dobili smo zadatke koje treba da obavimo pre našeg narednog sastanka. Večeras ću odvojiti vreme da proučim ono o čemu smo razgovarali i isplaniram kada da obavim svoj zadatak. Kako je divno biti deo ovog tima! (Kler, Dnevnik, 3. septembar)

Koristila sam tri međusobno povezana elementa razvoja koje predlažu Frost i Duran (2003) za organizovanje mojih refleksija o projektu: „eksperimentisanje s praksom“, „prikupljanje i korišćenje dokaza“ i „sarađivanje u upravljanju promenom“.

Eksperimentisanje s praksom

Tokom nekoliko prvih nedelja novog polugodišta svaki član grupe Razgovor posvetio je jedan školski čas diskusiji o korišćenju razgovora i planu razvoja. Učenici su zamoljeni da razmisle o nekim aspektima razgovora poput „Razgovor i mišljenje su ista stvar“ i „Nemoguće je proceniti da li druge osobe slušaju“. Diskusija je urodila predlozima za pravila koja bi podstakla eksplorativni razgovor u kojem sagovornici kritički ali konstruktivno razmatraju uzajamne ideje.

Na sledećem sastanku grupe svi su rekli da su se učenici aktivno uključili u proces diskutovanja ideja i predlaganja pravila. Iz svih predloga učenika izvukli smo ključne ideje i formulisali „osnovna pravila za razgovor“ za razrede koji učestvuju u projektu. Odlučili smo da ih nazovemo „najbolji saveti za zajednički razgovor i učenje“ a ne „pravila“ jer taj termin ima donekle negativnu konotaciju. Odlučili smo da „najbolje savete...“ koristimo uz zadatke koji zaokupljaju i motivišu učenike i omogućuju im da uspešno razgovaraju i uče.

Dogovoreno je da zadatak treba da bude osmišljen tako da razgovor ima svrhu i da korišćenje razgovora za zadatak mora da bude jasno argumentovano.

Kler i ja smo odlučile da se posvetimo razvijanju „zadataka razgovora“ u nastavi prirodnih nauka sa svrhom pobuđivanja učeničkih ideja na početku obrade određene teme. To bi im pomoglo da temu povežu sa svakodnevnim životom i razjasne ono što već znaju (Piaget and Inhelder, 1969). U nastavi prirodnih nauka to se obično dešava preko pitanja s poznatim odgovorom koja postavlja nastavnik i koja traže konkretan odgovor (Lemke, 1990). Nasuprot tome, želele smo da učenicima damo priliku da diskutuju o idejama i usaglase svoje razumevanje istih, a ne da to razumevanje nametne nastavnik.

Kler je predložila „Kutiju za razgovor“ da bi se fizički ukazalo na važnost korišćenja „najboljih uputstava...“ U kutiji bi bili raznorazni podsticaji za pokretanje diskusije. Na primer, za temu „sile“ stavile smo u kutiju niz slika koje su uključile fudbalera koji šutira loptu, planete koje se okreću oko Sunca i olimpijskog biciklistu kako bi smo podstakle učenike da identifikuju to što su shvatili o delovanju sile u svakom od scenarija i da to prodiskutuju. Kler je napravila spisak stvari koje bismo mogli staviti u kutiju i, uz pomoć pedagoškog asistenta za prirodne nauke, „Kutiju za razgovor“ bila je spremna za upotrebu.

Prikupljanje povratnih informacija

Uoči sledećeg sastanka grupe zamolili smo učenike da svoja zapažanja napišu na papirić i zalepe ga na plakat. Evo nekih od njihovih komentara:

Više mi se dopalo i više sam naučio. Drago mi je da čujem tuđe ideje.

Smatram da je super jer čujemo mišljenja drugih i shvatila sam da sam više naučila jer možeš objašnjavati i postavljati pitanja.

Ovi komentari odražavaju i drugačija mišljenja:

Dopala mi se grupna diskusija. Međutim, ljudi su govorili drugima da nisu u pravu a zapravo se radilo o dva različita mišljenja.

Ovaj zadatak mi se dopao, ali se u nekim aspektima nisam slagala sa svojim timom.

Da li je neophodno postići konsenzus? Za neke, izrazi „zajedničko razumevanje“ i „zajedničko znanje“ impliciraju konvergentnost, ali karakteristike dijaloga su „neizvesnost, multiplicitet i širina“ (Wegerif, 2007: 282). Procenjivanje relativne snage mišljenja sa ciljem da se dođe do zajedničkog mišljenja grupe „tera“ učesnike da se bave idejama drugih i predstavlja podsticaj za učenje.

Dnevnik nastavnika sadrže osvrte na takva mišljenja. Na primer:

Neki komentari naglašavaju neslaganja u grupama, što mi govori da treba da više radimo na neslaganju i da podvučemo jedno od osnovnih pravila koje su učenici postavili – u redu je ne složiti se s nekim.

(Kler, Dnevnik, 6. oktobar)

Komentari učenika poslužili su nam kao koristan izvor podataka o tome na čemu treba raditi. Argumentovanje je suštinska praksa prirodnih nauka (McNeill and Pimental, 2010). Kao nastavnici, neophodno je da omogućimo dijaloški pristup u kojem su iskazi učenika povezani sa stvarnom naučnom praksom u kojoj se ideje predlažu, pobijaju i dorađuju.

Još neki komentari učenika:

Od drugih smo naučili nove stvari. To mi se sviđa jer ne moramo mnogo da zapisujemo, već umesto toga razgovaramo. Zabavno je. Sami smo shvatili o čemu se radi.

Sviđa mi se da razgovaram umesto da pišem jer ti to daje priliku da izneseš svoje mišljenje a ne treba ti gumica da ga izbrišeš ako je pogrešno.

A osvrti nastavnika su ponovo bili odraz njihovih razmišljanja:

Meni komentar „sami smo shvatili o čemu se radi“ govori i ukazuje na to da učenici imaju veći osećaj vlasništva nad učenjem i da imaju više kontrole.

Isto tako, drugi komentar sugerše da razgovor donekle umanjuje strah od neuspeha i da učenici mogu da isprobaju ideje.

(Kler, Dnevnik, 6. oktobar)

Neki nastavnici i pedagoški asistenti rekli su nam da učenici primenjuju svoje veštine u drugim predmetnim oblastima i da „su definitivno napredovali u produktivnom razgovoru“. Izgleda da je korišćenje razgovora za učenje infiltriralo profesionalni diskurs u školi i da smo još bliže tome da budemo zajednica koja uči u kojoj vlada saradnja, razmenjivanje iskustava i prakse i koja je odlučno usredsređena na učenje (Watkins, 2005).

Na narednom sastanku grupe konstatovali smo pozitivan pomak, ali smo identifikovali i teškoće. Na primer, za ozbiljno bavljenje „zadacima za razgovor“ tokom nastavnog časa potrebno je dosta vremena a nastavnici su pod pritiskom da „isporuče“ sadržaj nastavnog plana i programa. Tu je i problem opravdavanja takvog rada rukovodstvu škole i inspekciji i nedostatak opipljivih dokaza za njegove ishode. Takođe, u nekim odeljenjima nije baš bilo uspeha jer je nedolično ponašanje učenika ograničavalo prilike za dijalog.

Bilo je važno da uvažimo te prepreke za promenu i da diskutujemo o njima. Složili smo se da repliciranje prakse u svim odeljenjima ne bi bilo prikladno. Razgovarali smo o strategijama za upravljanje ponašanjem i načinima individualnog rada sa učenicima pomoću kojih bismo mogli izgraditi dovoljno pozitivnu klimu u odeljenju da učenici mogu voditi konstruktivne razgovore a da ih pritom nastavnik ne mora podsećati da se drže zadatka. Važno je da uvažimo činjenicu da ono što funkcioniše u jednom odeljenju možda ne odgovara drugom. O tome se govori u novijem pogledu na pedagogiju, koji je dat u Kembridž prajmari rivju-u (The Cambridge Primary Review), nezavisnom istraživanju stanja i budućnosti osnovnog obrazovanja u Engleskoj. Tu se navodi da je ključno da se „radi u smeru obrazovnih repertoara a ne receptata i na principima, a ne na pravilima“ (Alexander, 2009: 28).

Prikupljanje i korišćenje dokaza

Nakon prvih osam nedelja projekta planirali smo opservaciju časa. Opservacija časa ulazi u strukturu praćenja radnog učinka nastavnika u našoj školi. Ja sam pilotirala postupak na jednom od svojih časova i urađene su određene adaptacije procesa. Kler je, kao cilj svog radnog učinka, za opservaciju odabrala čas „razvoj razgovora kao sredstva za učenje“. Pre opservacije Kler je trebalo da razmisli o sledećim pitanjima:

1. Kako izgleda izvoditi takvu nastavu tokom svih časova?
2. Šta želite da učenici nauče iz ove sesije?
3. Na koje se ranije znanje nadograđujete?
4. Koje ćete reči, ideje ili koncepte predstaviti?
5. Koje reči, ideje ili koncepte očekujete da učenici nauče?
6. Koje strategije planirate da koristite za podsticanje razgovora za učenje (Myhill et al., 2006: 39)?

Odgovori su bili promišljeni, što ilustruje sledeći izvod iz dnevnika, koji naglašava konkretno znanje iz predmetne oblasti.

Zanima me da vidim koliko dobro mogu da se drže zadatka. Želela bih da nauče kako da uzmu u obzir naučne dokaze da bi razmatrali naučni problem i preduzeli odgovarajući postupak.
(Kler, Dnevnik, 9. novembar)

Nakon časa Kler je gledala video-snimak da bi uočila kritične trenutke o kojima smo zatim diskutovali. To je bila vrlo dragocena aktivnost.

Bilo je zanimljivo gledati i slušati učenike kako dograđuju međusobne ideje, razjašnjavaju ono što je rečeno i donose odluke. Kler i ja smo napravile transkript tih diskusija zbog dobijanja uvida u prirodu dijaloga učenika. Uverile smo se da učenici postavljaju pitanja jedni drugima, da daju konstruktivne kritike i razloge za svoja mišljenja. Neki učenici su sa užitkom koristili diktafone i trudili se da se „pohvale” svojim znanjem. Nakon časa i komentarisanja snimka Kler je u dnevnik zapisala sledeće:

Bilo je fascinantno obilaziti grupe i slušati njihove diskusije o zadatku. Izgleda da su svi ozbiljno shvatili zadatak i zaista se potrudili da razgovaraju o datim pitanjima. Neki učenici koji retko učestvuju u diskusijama sa celim odeljenjem u malim grupama rado su iznosili svoja mišljenja.

Učenici kojima teže ide pismeno izražavanje bili su dobri u svojim usmenim iskazima.
(Kler, Dnevnik, 9. novembar)

Nakon opservacije Kler je nastavila da koristi strategije i sredstva poput diktafona da bi podstakla dijalog u učionici. Prema tome, saradnički pristup u podržavajućem okruženju omogućio je Kler da obogati svoj repertoar strategija i razvije učeničku zajednicu usmerenu više na dijalog. Liderstvo se opisuje kao energija koja vodi školu s mesta na kojem je na mesto na kojem želi da bude (Robertson and Murrhy, 2006), a Kler je, izvesno, počela da vodi razvoj u svojoj učionici i deli uspeh s kolegama i koleginicama.

Saradnja u upravljanju promenom

Šest meseci nakon početka školske godine dobile smo još jednu priliku da o svom radu razgovaramo s kolegama i koleginicama iz cele škole. Upotrebile smo „merni instrument” koji je razvila druga škola kako bismo razmotrile sopstvenu praksu i sigurnost u određenim

veštinama. To nam je omogućilo da identifikujemo šta je dobro funkcionisalo, a šta je bilo manje uspešno. Aktivnost smo dopunile „Tačkama za razgovor“ koje smo preuzele od Majhila, Džonsa i Hopera (Myhill, Jones and Hopper, 2006), na primer: „Koje će strategije interakcije povećati sekvencu odgovara učenika za razliku od konvencionalnog redosleda nastavnik–učenik–nastavnik?“ Takva pitanja su dobar podsticaj za stručni dijalog. Zanimljivo je da su svi članovi tima imali doživljaj vlasništva nad radom i spremno učestvovali u dijalogu, što nam je ukazalo na istinski saradnički poduhvat.

Nakon ovog dana stručnog usavršavanja grupa Razgovor vratila se na pitanja odgovornosti i načina „hvatanja“ i formulisanja učenja koje se dešava. Osmislile smo brošuru/dnevnik s naslovom Šta ste ono rekli? ispod kojeg je pisalo: „Koristite ovaj dnevnik da zabeležite informacije i ideje koje su vam koristile ili ste ih naučili iz „zadataka za razgovor“. Učenici bi na prazne stranice zapisivali elemente diskusije koji su bili od posebnog značaja; time bi se održao kontinuitet i omogućilo učenicima da se vrate na ranije naučeno. Taj korak, koji su prve predložile Kler i Rebeka, pokazao je povećanu profesionalnu sigurnost; članovi grupe su se osećali sposobnijama za razmenu ideja i razmišljanja i gledali na sebe kao na „agente promene“ (Fullan, 1993).

Uticao na celu školu

Kada se osvrnem na projekat, mislim da mogu da kažem da sam bila lider značajnih razvojnih aktivnosti za unapređenje nastave i učenja, ali ono što je mnogo važnije – osnažila sam druge za ulogu lidera nastave i učenja. Razvojni rad se, između ostalog, bavio kritičkim ispitivanjem načina na koje koristimo razgovor. Rad je dokazano rezultirao većom motivisanošću i sigurnošću u pogledu opštih veština korišćenja jezika, posvećenošću učenju i kvalitetnijim ishodima. Što se tiče „otisaka“, jasno je da smo, uprkos tome što uvek ima još posla, radili na brojnim ciljevima našeg rada i razvili upotrebu razgovora kao sredstva za učenje. Učenici i nastavnici su počeli da redovno vode konstruktivne dijaloge i zajednički generišu ideje i pitanja. Učenici su počeli da svoja mišljenja razjašnjavaju drugima, da dograđuju tuđe i sopstvene ideje i konstruktivno ih kritikuju. Nastavnici su to podsticali tako što su osmišljavali pitanja i uspostavljali takvu klimu u odeljenju u kojoj se ceni produktivan i svrsishodan razgovor i koja podstiče učenike da se redom javljaju za reč kako u malim grupama, tako i u diskusijama u kojima učestvuje celo odeljenje. Na kraju školske godine bilo je jasno da se taj rad nije završio, već da predstavlja nov početak za bavljenje izazovima koji nam predstoje.



Prikazi facilitiranja programa podrške liderstvu nastavnika

Ovaj deo ima tri poglavlja, koja su napisali iskusni voditelji programa, a osmišljeni za podsticanje i pružanje podrške liderstvu nastavnika. Voditelji su radili u različitim kulturološkim kontekstima i u obrazovnim sistemima od kojih je svaki specifičan na svoj način. Zajedničko im je učešće u projektu Međunarodno liderstvo nastavnika (International Teacher Leadership (ITL). Zahvaljujući tom projektu, HartsKem je mogao da podeli sa ostalima sve što je naučeno o načinima podrške neformalizovanom liderstvu nastavnika. Tokom serije međunarodnih konferencija koje su se održavale u Kembridžu, Korintu, Beogradu, Mavrovu i Velikom Trnovu, voditelji su potvrdili naše doleđavleno stanovište.

U osnovnim crtama to je sledeće: nastavnici stvarno mogu biti lideri inovacija; nastavnici stvarno mogu graditi profesionalno znanje; nastavnici stvarno mogu razviti liderske sposobnosti; nastavnici stvarno mogu uticati na svoje kolege i prirodu profesionalne prakse u svojim školama. Međutim, ono što je više nego jasno jeste to da će nastavnici verovatno uraditi sve te stvari ako imaju odgovarajuću podršku i pomoć (Frost, 2011: 57).

Ključna fraza za ovaj deo knjige glasi: „ako imaju odgovarajuću podršku i pomoć“. Sva tri poglavlja bave se upravo time. Ona sadrže opise i razmatranja programa podrške za neformalizovano liderstvo kakvo se neguje u okviru ITL mreže.

Oblik podrške koji je predstavljen u ovim poglavljima nikako ne može da se tumači kao „obuka“ jer ona, po mom mišljenju, predstavlja proces u kojem se od učesnika očekuje da steknu određen set kompetencija i znanja koji im prenosi ekspert. Nasuprot tome, oblik podrške o kojem se govori u ovim poglavljima usmeren je na osnaživanje. To implicira da se učesnicima daje podrška za „brušenje“ sopstvenih planova i rad na ciljevima koje su sami sebi postavili. Orijentisanost na akciju je aksiomatska. Oblik podrške koji se opisuje u ovim poglavljima omogućuje nastavnicima da strateški misle i deluju i da rade na ostvarivanju svojih ciljeva ili planova kroz planiranje i vođenje projekata. Sve aktivnosti programa podrške osmišljene su tako da omoguće da se to i dogodi.

Aktivnosti u kojima nastavnici učestvuju u biti su diskurzivne. Tipična radionica sastoji se od dijaloga dvoje ili troje učesnika, nakon čega uvek sledi diskusija u većoj grupi. Ovde je potrebno naglasiti elemenat uzajamnosti. Pripadanje grupi koja je povezana sa drugim, slično sastavljenim grupama vitalno je za negovanje „prijateljstva po vrlinama“, što je još jedan aristotelovski termin (Nixon, 2006). Grupa je podržavajuća zato što učesnici imaju zajednički cilj, razumeju se i empatični su jedni prema drugima dok svako od njih nastoji da se izbori sa izazovima praktikovanja liderstva. Grupa je takođe forum na kojem nastavnici mogu da iznesu svoja razmišljanja, artikulišu svoje ideje i profitiraju od konstruktivne razmene i međusobnog nadopunjavanja.

Voditelj programa podrške, o kojima se govori u poglavljima koja slede, odgovoran je za maksimalizovanje koristi od rada u grupi. Voditelj grupe mora da bude osetljiv za individualne potrebe i različitosti učesnika i treba da poseduje veštine za upravljanje diskurzivnim procesima koji su relativno nepredvidivi. Ono što svi voditelji u ITL mreži imaju na raspolaganju jeste komplet alati koje im omogućuju da strukturiraju diskusije tako da se one bave individualnijim procesima promišljanja i razmatranja.

Dejvid Frost

HartsKem TLDW program Val Hil

Uvodna reč urednika

Val Hil je pomoćnica direktora u Birčvud srednjoj školi. Ona je deo HartsKem-a od 2006, kada je upisala HartsKem master studije iz programa Vođenje nastave i učenja sa ciljem da nađe način da što je najbolje moguće podrži unapređivanje nastave i učenja u svojoj školi. Shvatila je da bi TLDW mogao da bude dobra strategija za ostvarivanje tog cilja. Val piše i u ime drugih koji su odigrali neprocenjivu ulogu u razvoju TLDW programa. To su: Džo Miles, zamenica direktora Ser Džon Lavs škole, koja je 2005. osnovala prvu TLDW grupu koja je još uvek aktivna; Pol Barnet, zamenik direktora Barnvel škole koji od 2006. neprekidno vodi TLDW grupu u svojoj školi; Amanda Roberts, koja je bila konsultant za HartsKem i pomogla Val da 2007. uspostavi TLDW program u svojoj školi, a osnovala je nove grupe i u drugim školama. Ove osobe su TLDW veterani koji su svojim radom usavršili umeće facilitiranja i pomogle drugima da budu podjednako vešti. Oni su osnivači mentorskog tima koji ima više od 30 iskusnih nastavnika/nastavnica.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Za procvat neformalizovanog liderstva nastavnika neophodno je da proces facilitiraju iskusni nastavnici i da se koriste alatke i tehnike osmišljene za tu svrhu.
- Osposobljavanje nastavnika za osmišljavanje i vođenje razvojnih projekata jeste produktivna strategija za unapređivanje kvaliteta nastave i učenja u školama.

Opšteprihvaćeno mišljenje je sledeće: kvalitet nastavnika najvažnija je školska varijabla koja utiče na postignuće učenika (OECD, 2011). Zbog toga se sve više pažnje posvećuje sistemima za dodatno usavršavanje onih nastavnika za koje se smatra da treba da poboljšaju svoj rad (Ofsted, 2014b) dok, nažalost, donosiocima obrazovnih politika gotovo da i ne zanimaju načini na koji sami nastavnici, umesto spoljnih eksperata, mogu da transformišu svoju praksu. HartsKem model nudi uspešan alternativni pristup.

Program koji je prerastao u HartsKem model započeo je 1999. uspostavljanjem partnerstva između Pedagoškog fakulteta Kembridž univerziteta i lokalnih prosvetnih vlasti Hartfordšajera sa svrhom organizovanja dvogodišnjeg vanrednog master studijskog programa za nastavnike. Iako se program odmah pokazao vrlo uspešnim, ubrzo se došlo do zaključka da je potreban još jedan oblik usavršavanja, odnosno omogućavanje nastavnicima da participiraju u profesionalnom učenju i da razvijaju liderske sposobnosti. Koncept razvojnog rada koji vode nastavnici proistekao je iz ranijih radova Dejvida Frosta (1995, 2000), koji su se bavili uklanjanjem tenzija između profesionalnog učenja nastavnika i razvojnih potreba škole kao organizacije. Liderstvo nastavnika razrešilo je taj problem.

Liderstvo nastavnika sve više dolazi u centar pažnje

„Liderstvo nastavnika“ je bio preovlađujući termin diskursa profesionalizacije 80-ih i 90-ih godina u SAD (Little, 1988; Lieberman, 1992; York-Barr and Duke, 2004). Nastavio je da se pojavljuje u literaturi tokom 90-ih u SAD i Australiji (Katzenmeyer and Moller, 2001; Crowther et al., 2002). U to vreme Engleska se fokusirala na obuku za „srednji nivo liderstva“ i „perspektivne lidere“ da bi predsednike stručnih aktivnosti i lidere drugih timova osposobila za produktivnije upravljanje svojim timovima (Naylor et al., 2006). Oba pristupa se u suštini odnose na postavljanje nekolicine nastavnika na određeni položaj. HartsKem je smatrao da se tako postavljaju neprihvatljiva ograničenja za razvoj liderskih sposobnosti. Nama je delovalo mnogo prihvatljivije da dogradimo Hojlovu ideju „proširenog profesionalizma“ (Hoyle, 1975, 2008) i da zastupamo mišljenje da liderstvo može da bude dimenzija profesionalizma svih nastavnika. Shodno tome, zalagali smo se za pristup liderstvu nastavnika koji ne podrazumeva povezanost liderstva sa hijerarhijskim položajem u organizacionoj strukturi škole. Takav pristup uvažava potencijal svakog nastavnika za praktikovanje liderstva u okviru njegove nastavničke uloge. Na kraju krajeva, liderstvo je dimenzija ljudskog bića. HartsKem i šira mreža Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL) zalažu se za stav da liderstvo treba da se smatra suštinskim delom profesionalizma nastavnika (Frost, 2011).

HartsKem model konceptualizuje liderstvo nastavnika kao proces tokom kojeg nastavnici razjašnjavaju svoje vrednosti, razvijaju svoju viziju unapređene prakse i strateški deluju sa svrhom pokretanja procesa uključivanja kolega u aktivnosti poput samoevaluacije i inovacije. Pristup počiva na pretpostavci da je podsticanje ljudskog delovanja u okviru kulture zajedničke odgovornosti za reformisanje i ishode učenja za sve učenike od suštinske važnosti za sve članove zajednice koja uči (Frost, 2006). Naše shvatanje liderstva odražava Juklovu (Yukl, 2010) klasičnu definiciju – reč je o namernom uticanju na druge, usmeravanju, strukturiranju i facilitiranju aktivnosti i odnosa. Posebnost HartsKem modela jeste u tome što liderstvo nije prerogativ nekolicine, niti je povezano s pozicijom moći.

Mi radimo na liderstvu nastavnika koristeći TLDW model (Frost, 2013a) u kojem se liderstvo ostvaruje kroz saradnju s kolegama i koleginicama, prikupljanje i interpretaciju dokaza i podataka i interpretaciju podataka sa svrhom stimulisanja promišljanja, evaluacije, razmatranja i donošenja odluka. Željeni ishod je poboljšanje, a ne puko razumevanje. Što se metodologije tiče, TLDW se može smatrati tek još jednim pristupom profesionalnom učenju, ali u ovom pristupu učenje nije ograničeno na pojedinca – ono je prošireno na kolege i koleginice, školu kao organizaciju i, još šire, na sve pripadnike nastavničke struke.

Konstatovano je da programi profesionalnog usavršavanja koji su usmereni na pojedinca daju veoma mali doprinos izgradnji profesionalnog kapitala (Hargreaves and Fullan, 2012). Kada škole stvarno investiraju u strategije za kreiranje jakog društvenog kapitala, pojedinci stižu samopuzdanje učeći iz interakcija i odnosa u svom okruženju. Ako je, prema Šajnu (Schein, 1985), najznačajnija stvar koju lideri čine kreiranje kulture i upravljanje njome, onda je možda TLDW toliko uspešan zato što pomaže promeni školske kulture tako što povećava organizacioni kapital, ljudsko delovanje i angažovanje. Prihvatanjem takvog pristupa liderstvu uklanja se „usko grlo” stvoreno prepuštanjem tek nekolicini ljudi da donose odluke i strateški deluju.

Nastavnike obično pokreće njihov snažan osećaj moralne svrhe (Fullan, 1993), ali to samo po sebi ne garantuje poboljšanje ili promenu. Preme Fulanu, ako nema delovanja, ta moralna svrha svodi se na žrtvovanje. Ipak, mobilisanje moralne svrhe nastavnika neophodno je za kreiranje održivih poboljšanja prakse (Frost and Roberts, 2013). Uobičajena greška rukovodstva škole jeste u tome što nastoji da mobiliše nastavnike upornim insistiranjem na misiji škole koju podupiru štap i šargarepa visoko vrednovanog testiranja, plaćanje prema učinku i drugi instrumenti motivisanja. U stvari, da bi mobilisali moralnu svrhu nastavnika, donosioci obrazovnih politika trebalo bi da drugačije razmišljaju o prirodi profesionalne prakse i da je ne posmatraju kao stvar korišćenja veština stečenih obukom, već kao reprezentaciju pedagoških principa putem povećanog profesionalizma. Takav profesionalizam uključuje praktikovanje liderstva i aktivnu ulogu u kreiranju i kolektivnom razvoju profesionalnog znanja.

Umesto da podriva moral nastavnika i da ih obesnažuje strategijama odgovornosti nametnutim „odozgo”, obrazovna politika bi trebalo da osposobljava nastavnike usvajanjem strategija koje se istovremeno i oslanjaju na njihovo ljudsko delovanje i podstiču ga. To je ono čime se HartsKem model bavi.

Struktura TLDW programa

U vreme pisanja ovog poglavlja šesnaest TLDW grupa aktivno radi na pružanju podrške učesnicima, većinom nastavnika (približno njih 120). Vrlo je verovatno da će se 2014/15. program udvostručiti. Neke grupe opstaju godinama: u jednoj školi je tokom perioda od osam godina 58 zaposlenih završilo TLDW program a njih 18 završilo je master studije iz programa Vođenje nastave i učenja. To je bitno uticalo na unapređenje škole i kvaliteta nastave i učenja. U mnogim TLDW grupama učestvuju saradnici u nastavi poput bibliotekara i pedagoških asistenata. Podaci pokazuju da su ti nenastavni stručni radnici vrlo uspešni i smatra se da daju vredan doprinos svojim grupama, školama i samom HartsKemu.

Korišćenje najdelotvornijih tehnika i sredstava za mobilisanje nastavnika kao agenata promene predstavlja izazov. Nije dovoljno samo pozvati nastavnike da vode neku inovaciju ili projekat s pretpostavkom da su vreme i prostor sve što im je potrebno. Njihovo prethodno iskustvo nije ih nužno pripremio za to a ni okolnosti u kojima rade možda nisu pogodne. Mobilisanje liderstva nastavnika zahteva konkretne intervencije u formi struktura, aktivnosti i sredstava koji su osmišljeni tako da praktičare inspirišu i osposobe za praktikovanje liderstva. Namerna, promišljena i usredsređena pomoć podstiče nastavnike da liderstvo posmatraju kao integralni deo svoje uloge, koji im omogućuje da strateški deluju na unošenje značajnih i održivih promena u praksu u svojim školama.

Ključni elemenat TLDW jeste serija od šest radionica koje se tokom školske godine održavaju u školi po završetku nastave. Sesije sadrže aktivnosti koje nastavnicima omogućuju planiranje svojih razvojnih projekata i da tokom diskusije o napretku i uticaju svog rada dobiju podršku i konstruktivnu kritiku od drugih učesnika. Način na koji mentori grupe tokom sesija koriste posebno osmišljene alatke, materijale i tehnike olakšava proces razjašnjavanja vrednosti, promišljanja razvojnih potreba, konsultacija s kolegama o razvojnim prioritetima, razmatranja akcionih planova i liderstva razvojnog rada. Vinjeta koja sledi ilustruje prirodu tih radionica.

Vinjeta—prva polovina tipične TLDW sesije

Sastanak se održava u učionici i počinje u 15:45. Dva mentora, Derek i Rozi, dolaze u 15:30 da rasporede nameštaj i opreme kutak za osveženje sendvičima, slatkišima, grickalicama i vodom. Stolove i stolice raspoređuju polukružno u centru učionice a sa strane postavljaju red od nekoliko stolova sa stolicama sa obe strane za aktivnost „brzinskih sastanaka”. Svaki učesnik ima veliki karton u boji na kojem je ispisano njegovo/njeno ime. Deli se odštampani dnevni red koji će učesnici na kraju staviti u odgovarajući registrator koji su za njih pripremili mentori. Prva aktivnost je SVOT analiza (Snage, slabosti, mogućnosti i pretnje) za koju Derek pomoću PowerPointa daje instrukcije. Najpre svako sam radi analizu a zatim, nakon nekoliko minuta promišljanja i pravljenja beležaka, izveštava o svom radu kroz aktivnost „brzinskih sastanaka”. Učesnici sedaju jedan naspram drugog i imaju samo tri minuta da objasne kako se odvija njihov projekat; zatim se svi pomeraju za jedno mesto da bi isto to objasnili drugoj osobi i tako redom dok svako ne razgovara sa svakim. Ta aktivnost je sjajna za podizanje energije, intenzivna je, zaokuplja pažnju i svako ima priliku da govori o svom projektu. Mentori zaokružuju aktivnost isticanjem nekih od pokrenutih problema i pitanja. Diskutuje se o načinima prikupljanja dokaza i podataka i njihovom korišćenju za javno prikazivanje prakse, pokretanje diskusije s kolegama, promišljanje i evaluaciju prakse. U drugoj aktivnosti učesnici na listovima papira prave spisak pojedinačnih dokaza. Derek objašnjava da dokazi treba da budu autentični, čak i ako su efemerni – imejl, pro forma nažvrljane beleške, itd. Ovo se radi u parovima a zatim se parovi spajaju u grupe od po četiri člana i upoređuju svoje spiskove i tako dalje. Zatim Rozi deli „ugovor” – pozorišni rekvizit u obliku svitka. Cilj je da se učesnicima omogući da sebi postave ciljeve. Zapisuju nešto što obećavaju da će uraditi do narednog polugodišta i potpisuju se. To ima zabavan ali prilično čvrst ton, stil koji se dobro slaže sa TLDW-om. U 16:15 je pauza za osveženje.

Sve školske sesije vodi neko od zaposlenih u školi, a koji je kvalifikovan član HartsKem mentorskog tima. Taj tim trenutno čini oko 30 nastavnika koji često imaju značajne nastavne ili formalne liderske obaveze u svojim školama. Članovima tima je na raspolaganju sofisticiran paket instrumenata i resursa – HartsKem vodič za mentore – koji se nalazi na sajtu za onlajn učenje. Mentori adaptiraju i razvijaju resurse i razmenjuju ih sa članovima mentorskog tima. Da bi se podržala konzistentost prakse unutar tima, objavljuje se dvonedeljni mentorski bilten sa informacijama o programu, kao što su glavne akcije, važni datumi, sastanci mreže i važni rokovi. Podrška mentorima obezbeđuje se na predvečernjim sastancima mentora i godišnjoj konferenciji mentora.

TLDW model polazi od pretpostavke da se nastavnici mogu osposobiti za vođenje promene ako predviđenim redosledom prorade određeni broj ključnih koraka. Za modeliranje i vođenje procesa tog korak-po-korak pristupa koriste se određene alatke i tehnike.

Korak 1 Nastavnici razjašnjavaju svoje profesionalne vrednosti.

Korak 2 Identifikuju problem.

Korak 3 S kolegama dogovaraju proučavanje tog problema.

Korak 4 Osmišljavaju i prave akcioni plan za razvojni projekat – proces promene.

Korak 5 S kolegama razmatraju doterivanju praktičnih aspekata projekta.

Prvih pet koraka je neophodno da bi se obezbedilo da projekat ostvari maksimalan uticaj.

U **Koraku 6** nastavnici vode projekte koji kolege, učenike i njihove porodice uključuje u saradničke procese – u sam projekat. Svaki projekat pojačava profesionalno znanje u školi dotičnog nastavnika, a **Korak 7** omogućuje liderima projekta da doprinesu građenju znanja u svojim mrežama i obrazovnim sistemima.

Kada se nastavnici prijave za naš TLDW program, moraju se obavezati na učešće tokom jedne školske godine. Tokom te godine prikupljaju dve vrste dokaza: dokaze o svom učešću u programu i dokaze o tome da su vodili razvojni projekat. Mentori grupa podstiču učesnike da koriste različite *pro forme* i alatke koje im daju strukturu za refleksiju i beleženje sopstvenih ideja i iskustava. Pred kraj školske godine učesnici treba da donesu obe vrste dokaza, dodaju odgovarajuće komentare i predaju tako kompletiran portfolio dokaza. Mentori uzimaju portfolija i ocenjuju ih na osnovu zajednički dogovorenih i utvrđenih kriterijuma za dodeljivanje sertifikata. Koristimo standardni obrazac za ocenjivanje koji sadrži sledeće elemente:

- Fokus razvoja
- Učešće
- Razvojni rad
- Uticaj
- Analiza i refleksija
- Prezentacija
- Ishod / rezultat

Pismeni komentari mentora sročeni su tako da se skrene pažnja na uspeh nastavnika. Međutim, tu nije reč o akademskom uspehu, već o tome šta je osoba zapravo uradila da bi unapredila praksu u školi. Po završetku ocenjivanja portfolija okuplja se ceo mentorski tim da uporede svoje ocene i prodiskutuju snage i slabosti portfolija. Taj proces se sprovodi kako bi se obezbedilo da svi primenjuju dogovorene standarde. Po finalizaciji i proveru obrazaca za ocenjivanje uspešnim učesnicima dodeljuje se „HartsKem sertifikat za liderstvo nastavnika“.

Ključnu dimenziju okvira podrške čine jedan-na-jedan konsultacije s mentorom, koje se obično održavaju u školi tokom radnog dana i, ako je potrebno, dodatnom elektronskom komunikacijom. One obično traju oko dvadeset minuta i odnose se na stvari poput akcionog plana učesnika programa. Nastavnici osmišljavaju plan za rešavanje svog profesionalnog problema a mentori daju konstruktivne kritičke komentare da bi se obezbedila izvodljivost i održivost plana, kao i njegov maksimalan uticaj. Većini učesnika je to važno i smatraju da su im povratne informacije i usmeravanja korisni (Wearing, 2011). Ponekad škole sarađuju na razmeni mentora da bi se obezbedilo mentorstvo iz drugačije perspektive. U takvim slučajevima mentor iz jedne škole odlazi u drugu da tamo radi sa određenim nastavnikom, i obrnuto. Sastanci s mentorima pomažu učesnicima da „pročešljaju“ svoje akcione planove i razluče šta da sačuvaju u portfoliju. To je takođe prilika da oni mentori koji su članovi rukovodstva škola identifikuju mogućnosti i potencijalne veze s drugim predmetima ili nastavnicima koji bi unapredili nastavnikov razvojni projekat.

Kreiranje znanja kroz projekte

Uobičajena zabluda je da promena u obrazovanju rezultira iz širenja „nalaza“ istraživanja koje sprovode praktičari. Problem je u tome što odgovornost za vođenje promene redovno preuzima neko drugi, a ne nastavnik koji je sproveo istraživanje (Frost, 2007). HartsKem izričito odbacuje takav pristup. U TLDW programu faza akcionog planiranja je odlučujuća jer je to ključna prilika da se nastavnicima pomogne pri osmišljavanju procesa čiji je cilj da se na druge utiče kroz aktivnosti samog projekta. Pre nego što nastavnici počnu da osmišljavaju planove za razrešavanje svojih profesionalnih problema, mi im predstavljamo različite modele i primere iz naših materijala. Mentori grupa daju konstruktivne kritičke komentare na nastavnikove prve pokušaje da bi se obezbedilo da se projekat planira tako da se primat daje liderstvu, saradnji i inovaciji.

Ideja da se liderstvo nastavnika najbolje kultiviše putem razvojnih projekata možda je jedinstvena. Puko postavljanje nekoga u ulogu nazvanu „nastavnik-lider“ može dovesti do nejasne i nefokusirane aktivnosti. Za razliku od toga, TLDW projekat ima konkretne ciljeve. Projekat je personalizovan i relevantan jer se svaki nastavnik posvećuje razvoju određenog aspekta prakse koji se odnosi na njegov profesionalni problem. Istraživanja ukazuju na to da nastavnici izuzetno cene vrstu saradničkog rada, baziranog na istraživanju koje može da proistekne iz takvih projekata (Pedder et al., 2008). Strateško akciono planiranje u kojem nastavnici osmišljavaju i vode saradničke i istraživačke aktivnosti sprovodi se sa idejom da se radi na potrebama koje su identifikovane u tom istraživanju.

Građenje i osvežavanje profesionalnog znanja nastavnika oslanja se na omogućavanje nastavnicima da sa drugima podele priču o svom vođenju razvojnih projekata. Oni to čine

„oči u oči“ na sastancima mreže na kojima se okupljaju svi učesnici u TLDW programu, mentori i polaznici master studijskog programa. Nastavnici prezentuju svoje projekte na radionicama i učestvuju u diskusionim grupama iznoseći i produbljujući svoja razmišljanja. Svoje projekte prikazuju na posterima koje njihovi kolege razgledaju i komentarišu a priče o njima objavljuju na veb-stranici mreže. Oni svojim pričama ne prenose samo tehničke informacije drugim kolegama već ih inspirišu i šire virus moralne svrhe.

Usvajanje takvog pristupa za podržavanje liderstva nastavnika ima implikacije za metode rada edukatora nastavnika jer zahteva odbacivanje koncepta obuke, što je bihevioristički termin koji implicira da nastavniku nedostaje određena kompetencija i da spoljni ekspert može nadoknaditi taj nedostatak instrukcijama i lekcijama. Eksterna ekspertiza jeste važna, ali u formi facilitacije i kritičkog prijateljstva. Potrebna je velika inventivnost za osmišljavanje i korišćenje alatki za formiranje potpornog sistema za nastavničke refleksije, diskusiju, planiranje i evaluaciju. Veštine i osetljivost se koriste da bi se stvorio osećaj pripadnosti zajednici u kojoj vlada dovoljno poverenja i uzajamnog poštovanja da se čuje „glas“ nastavnika i vode žestoke diskusije. To je ono što pruža HertsKam mentorski tim.

Utica j

Od samog početka TLDW programa spolja nas „prozivaju“ da dokažemo njegov uticaj. Mi smatramo da je prioritetnije osposobiti same nastavnike da planiraju kako da postignu maksimalan uticaj i da procene uticaj svojih inovacija. U saradnji s drugim fakultetom osmišljeno je manje istraživanje sa svrhom razvijanja kategorija koje mogu da se koriste kao osnova za planiranje, analizu i refleksiju. Do njih se došlo na osnovu serije intervju a s nastavnicima koji su se izjasnili da vode razvojni rad. Sažet prikaz okvira za procenu uticaja dat je ispod.

Uticaj na učenje učenika

Postignuće / Dispozicija/ Metakognicija

Uticaj na nastavnike

Nastavna prakse / Personalni kapacitet / Interpersonalni kapacitet

Uticaj na školu kao organizaciju

Strukture i procesi / Kultura i kapacitet

Uticaj van škole

Kritičnost i debata / Kreiranje i transferisanje profesionalnog znanja /Poboljšanje društvenog kapitala zajednice
(Frost and Durrant, 2002)

Od tada ovaj okvir predstavlja podlogu za osmišljavanje alatki i aktivnosti koje osposobljavaju nastavnike za planiranje, praćenje i evaluaciju uticaja njihovog razvojnog rada tokom njegovog trajanja. Okvir i pripadajuće alatke na niz različitih načina koriste ne samo pojedinci već i škole sa svrhom procenjivanja uticaja raznih inicijativa. To je deo njihovih programa samoevaluacije.

Mreža

Umrežavanje je posebna karakteristika HartsKem programa. Ono se uglavnom odvija tokom redovnih sastanaka mreže i na godišnjoj konferenciji. Našim kalendarom predviđeno je oko šest sastanaka mreže godišnje. Na te događaje pozivaju se svi članovi mreže, uključujući mentore i polaznike master programa. Jedan od uslova za dobijanje sertifikata za TLDW program jeste učešće polaznika programa na najmanje tri ovakva događaja. Sastanci mreže održavaju se u predvečerje, nakon radnog dana, od 16:30 do 18:30. Domaćin je škola koja je deo mreže a sve radionice vode nastavnici. Na tim radionicama nastavnici diskutuju o svojim projektima i razmenjuju ideje o načinu bavljenja profesionalnim problemima.

U HartsKemu radije koristimo termin „građenje znanja” nego „upravljanje znanjem” (Collison and Parcell, 2004) jer želimo da ukažemo na naročitu dijalošku prirodu procesa u kojem članovi mreže jedni drugima predstavljaju svoj rad i dele kritičko prijateljstvo.

Pokretanje časopisa *Tičer Lideršip* 2007. godine značajno je proširilo naše građenje znanja jer smo tako uspjeli da prikupimo opise razvojnog rada nastavnika, podelimo ih s drugim nastavnicima širom sveta i tako nastavnicima damo glas u javnom diskursu o reformi obrazovanja. (Bangs and Frost, 2012; Frost, 2008). Detaljnijim razmatranjem te teme bavi se 17. poglavlje.

Dokazi uspešnosti

HartsKem program bio je predmet brojnih istraživanja koja su sprovedli članovi mreže (Creaby, 2011a, 2011b; Hill, 2008, 2011; Mylles, 2005, 2006; Mylles and Frost, 2006) i koja su uzeta u obzir za evaluaciju kompletne mreže (Wearing, 2011). Izveštaj proistekao iz ovog prosvetljujućeg istraživanja omogućio je donosiocima obrazovnih politika da jasnije sagledaju rad HartsKema i dobit od njega u odnosu na uticaj na školu i individualne učesnike. Prezentovani dokazi ukazali su na to da članovi HartsKem mreže procesom liderstva nastavnika značajno doprinose unapređenju škole. Kvalitativni podaci govore o većoj spremnosti na saradnju i samoefikasnosti nastavnika koja se razvila kroz modele demokratskog liderstva (Wearing, 2011). Pozitivan uticaj na profesionalnu kulturu škole posebno su istakli direktori i članova rukovodstva škola koje učestvuju u HartsKem programu.

Evaluaciono istraživanje je takođe omogućilo zainteresovanima i učesnicima da se bolje upoznaju sa svojom mrežom i razjasne principe koji su tokom rada formulisani.

1. Proces olakšava i podstiče istraživanje kao strategiju liderstva.
2. Grupne radionice podržavaju aktivno učenje.
3. Akademske vrednosti i veštine koriste se za oblikovanje diskusija i razvoja.
4. Grupne radionice podstiču interakciju, refleksiju i razmenu iskustava.
5. Nastavnici su osposobljeni da kritički razmišljaju o vrednostima, praksi i inovacijama.
6. Proces razvija glas i samoefikasnost nastavnika.

7. Projektni rad nastavnika smatra se liderstvom razvojnog rada.
8. Učenje nastavnika podržavaju prijateljski odnosi sa stručnom zajednicom.
9. Mreža podržava građenje znanja.
10. Participacija omogućuje saradnju unutar škole i između škola.
11. Građenje znanja pojačano je partnerstvom sa univerzitetom.
12. Nastavnici grade profesionalno znanje putem saradničkih, kritičkih diskusija i razmenom ideja.
13. Mreža podržava interaktivno profesionalno učenje za sve.
14. Dobro osmišljene alatke daju okvir, primere i ilustracije za liderstvo nastavnika.
15. Direktori/direktorke podržavaju razvojni rad nastavnika i obezbeđuju da on ostvari makisimalan uticaj u školi.

(Wearing, 2011)

Ovi principi nam omogućuju da radimo na podršci visokom kvalitetu profesionalnog učenja i potrebama škole da maksimalizuje svoju efektivnost.

Nepokolebljivo smo posvećeni moralnoj svrsi poboljšavanja životnih šansi učenika tako što dajemo podršku nastavnicima koji žele da unaprede kako svoj rad, tako i rad svojih kolega, pri čemu istovremeno vodimo računa da se dragoceno obrazovanje koje taj proces donosi prizna i akademski validira.

Kombinacija tih aspekata stvara uslove za procvat ljudskog delovanja i društvenog kapitala u vreme kad su nastavnici izloženi velikom pritisku a njihov osećaj zadovoljstva vrlo mali. Smit (Smith (2001) skreće pažnju na rastuće dokaze koji ukazuju na to da se ljudi u čijim životima postoji bogat društveni kapital bolje nose s traumama i efektivnije pobeđuju bolest. Prema tome, HartsKem program nije tek „topla, pahuljasta priča o građanskom trijumfu”(2001: 3); on gradi jak društveni kapital, a to unosi velike, pozitivne promene u ljudske živote. Grosman i saradnici kažu da „škole ne mogu da budu uzbudljiva mesta za decu sve dok nisu uzbudljiva mesta za odrasle”(2001: 950). HartsKem podržava taj cilj kroz isticanje saradnje, liderstva i umrežavanja. Mi stičemo samopouzdanje i razvijamo kreativnost razmenjujući svoje ideje s drugima. Imamo podršku za preuzimanje rizika, podsticaj za konsultacije sa širokim krugom ljudi i osećaj moralnog autoriteta za sprovođenje promena. To je zdravo, ispunjujuće i duboko demokratsko.

Uvođenje liderstva nastavnika u Tursku

Ozgur Bolat

Uvodna reč urednika

Ovo je jedna izuzetna priča. Ozgur Bolat je bio na doktorskim studijama u Kembridžu kada je odlučio da liderstvo nastavnika uvede kao strategiju za reformu sistema obrazovanja u Turskoj. Analiza konteksta u kojem je nameravao da pokrene program pokazala mu je da će razvoj neformalizovanog liderstva nastavnika u Istanbulu biti mukotrpan proces. Ipak, ostao je uporan i na kraju uspeo da utre nov put za unapređivanje obrazovanja u Turskoj. Njegov rad pokazuje da se uvrežene vrednosti i uverenja mogu promeniti ubedljivim zagovaranjem. Međutim, ova priča se ne odnosi samo na retoriku i građenje poverenja. Na kraju krajeva, proboj zavisi od mogućnosti da se ponudi praktična alternativa. Ozgur je uspeo da koristi komplet alati i tehnika koje su se, uprkos tome što su kreirane u drugačijem kulturološkom kontekstu, mogle adaptirati za upotrebu u postojećem kontekstu. Jedna od ključnih lekcija koju smo naučili iz Ozgurovog rada jeste ta da su nastavnici, bez obzira na način svoje socijalizacije, skloni tome da pozitivno reaguju na vrstu podrške koju program nudi. Ozgurov rad sadrži obilje dokaza o tome kako su turski nastavnici uspeali da u sebi pronađu snagu i sposobnosti da sprovedu inovacije i da utiču jedni na druge u cilju transformisanja obrazovanja.

Ključne lekcije za liderstvo nastavnika

- Ideja neformalizovanog liderstva nastavnika održiva je u širokom nizu različitih kulturoloških i političkih konteksta.
- Uspostavljanje programa liderstva nastavnika zahteva ubedljivo zagovaranje sa svrhom obezbeđivanja podrške.

Kada sam započeo putovanje koje će me ne kraju dovesti do doktorske titule, znao sam da želim da istražim ideju distribuiranog liderstva u turskom kontekstu. Tada nisam mogao da predvidim da ću inicirati obiman program liderstva nastavnika koji će postati moja celoživotna strast i stub profesionalne karijere. Ideja da pokrenem tu inicijativu proistekla je iz mog uvida da raniji pristupi reformi obrazovanja u Turskoj nisu doveli do onoga što je bilo potrebno. Na primer, posle svih velikih reformskih zahvata u Turskoj, prema rezultatima PISA testiranja, prosečni turski 15-godišnjak jednu školsku godinu zaostaje u čitanju, matematici i prirodnim naukama za svojim prosečnim OECD vršnjakom (Ozenc and Arslanhan, 2009). Sedamdeset procenata stanovništva Turske još uvek smatra da je obrazovanje „veoma veliki problem“ (Grossman and Sands, 2008).

Većina reformskih inicijativa, koje je preduzelo Ministarstvo prosvete Turske, kao primarno sredstvo za ostvarenje reforme koristila je kratkoročne mere profesionalnog usavršavanja nastavnika. Reforme su operacionalizovane u jednom od najcentralizovanijih obrazovnih sistema među svim OECD državama (Fretwell and Wheeler, 2001). Karakteristika takvog sistema je „propiši i kontroliši“, što umanjuje mogućnosti delovanja nastavnika (Fullan, 2001). Bilo je neophodno da se izgradi sposobnost nastavnika za vođenje inovacija i upravljanje njima i da se dužna pažnja posveti aktivnoj ulozi koju nastavnici treba da imaju u procesu promena (Robinson, 2009).

Dejvid Frost s Kembridž Univerziteta predložio je alternativni pristup reformi škole. 2008. godine bio sam u grupi istraživača, praktičara i socijalnih aktivista iz niza evropskih zemalja koja se okupila u Kembridžu zbog pokretanja inicijative Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL). Inicijativa je počivala na ideji da sami nastavnici liderstvom u oblastima koje su im značajne mogu doprineti unapređivanju škole. Takvo stanovište o unapređivanju škole koje se dešava zahvaljujući liderstvu nastavnika, pobija mišljenje o liderstvu vezanom za funkciju ili položaj u školi. Umesto toga, ono govori o tome da svi nastavnici, bez obzira na svoj položaj ili funkciju u školi, mogu praktikovati liderstvo. Princip liderstva nastavnika uklapao se u moju ideju o unapređivanju škole i mogao je da posluži kao rešenje za reformska pitanja u Turskoj. Pokrenuo sam program liderstva nastavnika u jednoj velikoj istanbulskoj opštini a doktorske studije su mi omogućile da evaluiiram njegovo funkcionisanje (Bolat, 2012). Sledi moja priča o tome kako sam kroz ITL projekat osposobio nastavnike za vođenje promena u svojim učionicama i van njih.

Voluntarizam i participacija

Program liderstva nastavnika u Istanbulu osmišljen je u skladu sa ciljem ITL inicijative – stvaranje oblika podrške liderstvu nastavnika koji su prikladni za različite kulturološke i političke sredine i osetljivi na konkretne probleme u tim sredinama. Adaptirao sam i preveo materijale, alatke i tehnike koje su razvijene u HartsKem mreži (Frost, 2011). Trudio sam se da ojačam sposobnosti nastavnika za vođenje promene, da osnažim nastavnike da preuzmu odgovornosti za sopstveni profesionalni razvoj i za uticaj na kolege i koleginice sa ciljem da se unapređuje škola. Međutim, bio sam vrlo svestan toga da u Turskoj uvođenje liderstva nastavnika predstavlja velik izazov, jer je turski prosvetni kontekst oduvek hijerarhijski i centralizovan (Fretwell and Wheeler, 2001). Turske škole neće lako usvojiti takav način gledanja na liderstvo u školi i profesionlizam nastavnika.

Projekat sam predložio predsedniku opštine Maltepe u Istanbulu. On ga je odmah prihvatio, ali škole u opštini kojima sam ga predstavio nisu pokazale interesovanje. Ideja

jednogodišnje obaveze delovala je opterećujuće i rukovodstvu škole i nastavnicima koji su navikli na dvodnevne transmissijske seminare. Tada je predsednik opštine zvaničnim dopisom zamolio šest škola da se uključe u program i sve su pristale. Moje mišljenje je da su pristale na učešće ne zato što su verovala u program, već zato što nisu želele da odbiju molbu najvišeg funkcionera opštine jer bi to moglo da se loše odrazi na njihov status. Mogućnost ulaska u škole bila je prvi značajan korak, ali ne i garancija da će se nastavnici posvetiti programu. Bile su mi potrebne strategije da bih njihov pristanak na molbu predsednika opštine pretvorio u volontarizam.

Prva stvar koju sam uradio bio je sastanak s nastavnicima u svakoj školi. Objasnio sam im principe programa i uključio ih u diskusiju o određenim ključnim principima obrazovanja. Većina nastavnika je izjavila da su na tom uvodnom sastanku dobili sveže perspektive i da su im se otvorili novi horizonti. To ih je motivisalo da se dobrovoljno uključe u program. Na tim interaktivnim sastancima postignuto je još nešto čega tada nisam bio svestan. Većina nastavnika imala je negativna iskustva sa osobama koje su im držale seminare za stručno usavršavanje jer su smatrali da kompetencije i znanje tih trenera nisu na naročitom nivou (Ozer, 2004; Saban, 2003). Nastavnici su mi saopštili da su se tokom uvodnog sastanka uverili u moj mentorski kredibilitet i stekli uverenje da bi program mogao da doprinese njihovom profesionalnom razvoju. Takve sastanke održao sam sa približno 200 nastavnika iz šest škola a četrdeset šestoro njih dobrovoljno se prijavilo za učešće u programu.

Njihov volontarizam nije sam po sebi bio dovoljan da osigura uspešnost projekta. Trebalo je da uspostavim odnos ravnopravnog partnerstva. To je zahtevalo dogovore o ulogama i očekivanjima i uspostavljanje određenih aranžmana i strategija. Ta preliminarina faza bila je važna za uspešnost programa unapređivanja (Bello, 2006). Započeo sam proces dogovora i pregovora s direktorima i nastavnicima. Objasnio sam očekivanja i zahteve programa. Tražio sam da se pismeno obavežu na učešće u programu. Jasna očekivanja i jasne uloge važne su za obezbeđivanje efikasnog rada kojim se doprinosi uspešnosti programa. Takođe sam angažovao koordinatorku koja je bila veza između škole i mene i brinula da se održi *momentum* programa. Pošto je bila insajder, skretala mi je pažnju na stvari koje nisam mogao videti. To iskustvo me je naučilo da je faza pripreme jednako važna kao i faza implementacije.

Pokretanje programa

Nakon svih ovih priprema konačno sam bio spreman da započnem program. Prvu radionicu održali smo u sali za sastanke u jednoj od škola učesnica. Radionica je počela u 17:00 h radnog dana jer smo pretpostavili da nastavnici ne bi bili raspoloženi da dolaze vikendom. Međutim, mnogo nastavnika je izjavilo da su umorni i da bi im bilo draže da se sastanci održavaju vikendom. Odlučili smo da jedan sastanak održimo u subotu pre podne. Nastavnici su bili odmorni a nivo energije je bio mnogo viši nego radnim danom, pa smo odlučili da se i dalje sastajemo subotom. Škola domaćin pobrinula se za doručak i osvežavajuće napitke za pauze. Hrana i osveženje koje je škola pripremila učinili su da nastavnici osećali da su poštovani. Jeli smo svi zajedno, učili i šalili se. To je stvarno povezalo grupu i doprinelo stvaranju sigurnog okruženja. Takvo okruženje je istinski pomoglo da nastavnici postanu zajednica koja uči.

Program je započeo tako što su nastavnici najpre analizirali svoje vrednosti a zatim se posvetili postavljanju pažljivo planiranih strategija. U nastavku programa osmislili su akcione

planove za rad na onome što ih je brinulo u vezi sa učenjem učenika. Tokom programa radili su na projektima razvojnog rada. To je bio proces eksperimentisanja u praksi, sakupljanja dokaza i saradnje s drugima. Svi su eksperimentisali s različitim metodama rada i razmenjivali svoja iskustva tokom naših sastanaka. Svi smo komentarisali radove jedni drugih i pomagali nastavnicima da efektivnije implementiraju svoje ideje. Neki nastavnici promenili su način korišćenja tehnologije u školi; neki su sa transmisivnog modela nastave prešli na konstruktivističku metodologiju; drugi su pak kreirali nov kurikulum baziran na konceptima; bilo je nastavnika koji su radili na edukaciji roditelja. Sa svrhom da taj razvojni rad bude vidljiv, sledi vinjeta koja daje primer načina na koji su nastavnici vodili promenu u svojim učionicama i van njih.

Vinjeta – Učenje kroz edukativne igre

Serpil i Ozge su nastavnice u osnovnoj školi. Kao i većina drugih nastavnika i one se žale na to da učenici nisu motivisani. Anketirale su učenike i otkrile da bi gotovo sva deca htela da igraju neke igre na časovima. Počele su da proučavaju literaturu o igrama, osmišljavanju igara i značaju igara za pospešivanje učenja. Na osnovu saznanja iz literature i diskusija s kolegama uverile su se da deca treba da se igraju. Počele su da traže igre i pronašle niz zabavnih igara. Međutim, razočaralo ih je to što su igre uglavnom bile namenjene zabavi, ali ne i povezane s nastavnim gradivom. Zato su odlučile da same osmisle igre koje će biti povezane s nastavnim gradivom. Međutim, ispostavilo se da je za kreiranje tih igara potrebno mnogo materijala, što je podrazumevalo velike troškove.

Ubedile su direktora da obezbedi finansijska sredstva za taj projekat. Kada su dobile potrebna sredstva, počele su da produkuju igre. Uskoro su shvatile da im je potreban prostor u koji će smestiti materijal za sve te igre. Ponovo su nagovorile direktora da im dozvoli da jednu praznu prostoriju pretvore u igraonicu. Tokom dva meseca napravile su više od 45 igara koje su bile direktno povezane s kurikulumom. Kada je igraonica bila spremna, počele su da u nju dovode decu da bi učila kroz igre. Stepen postignuća, angažovanosti i motivacije dece toliko je porastao da su odlučile da i kolegama ponude da koriste igraonicu. Kolege i kolegice su počele da svoje učenike dovode u igraonicu. Međutim, odmah se pojavio problem zato što su drugi nastavnici koristili igre za zabavu, a ne za učenje. Da bi rešile taj problem, odlučile su da naprave vodič za korišćenje igara za pospešivanje učenja.

Cela škola je mogla jasno da vidi promene kod učenika. Učenici su bili veoma motivisani i zainteresovani. Učili su kroz saradnju, diskusiju i istraživanje. Svaki učenik se aktivno uključio u proces učenja. Nastavnici su produbili svoje razumevanje procesa učenja i nastave i umesto nastavničke uloge preuzeli su ulogu facilitatora. Kolege su takođe počele da menjaju svoju praksu. Osnivanje igraonice promenilo je kulturu cele škole. Pristup nastavi na nivou cele škole poboljšao se a nastavnici su počeli da više sarađuju jedni s drugima. I roditelji su promenili svoj pogled na školovanje. Testiranje ili memorisanje ustupili su mesto istraživanju i ispitivanju.

Te nastavnice su mogle da postignu promenu u svojim školama zato što su kroz program dobile podržavajuće okruženje za eksperimentisanje, saradnju i vođenje. Tako je i drugim nastavnicima omogućeno da ostvare veliki uticaj na učenike, kulturu škole, svoje kolege i kolegice i direktore.

Prevazilaženje prepreka, građenje podrške

Zbog nekoliko razloga bilo je prilično teško održati motivisanost nastavnika. Prvo, principi programa nisu baš bili u skladu sa shvatanjem profesionalnog usavršavanja koje su nastavnici imali. Oni su navikli na transmisioni model profesionalnog usavršavanja u kojem im se „isporučuju“ određene tehnike, metode i instrumenti. Međutim, nama nije bio cilj da im ponudimo tehničke informacije, već da ih usmerimo na samorefleksiju i otkrića tako da sami snose odgovornost za sopstveno učenje i razvoj. Nastavnicima je takav format bio nepoznat, što je izazvalo izvesnu anksioznost. Drugo, mnogi nastavnici su smatrali da profesionalno usavršavanje znači dopunjavanje znanja ili poboljšavanje njihovih metoda nastave, što su individualne aktivnosti. Nisu baš bili voljni za saradnju. Treće, nastavnici nisu imali poverenja u to da profesionalno usavršavanje ima moć da dovede do promena u praksi i do unapređenja škole. Mislili su: „I ovo će proći“. Sva ta inhibirajuća uverenja negativno su uticala na početak razvoja našeg programa tako da smo morali da radimo intenzivnije nego većina drugih u ITL mreži. Morali smo da se sastajemo češće i dajemo više podrške. Godišnje smo imali šesnaest radionica, za razliku od samo šest u Velikoj Britaniji. Ipak, kada su nastavnici isprobali inovativne ideje kojima su ostvarili pozitivan uticaj na učenike, njihova motivacija za program i posvećenost njemu porasli su.

Podrška predsednika opštine

Da bih dodatno motivisao nastavnike i održao zamajac programu, u proces sam uključio predsednika opštine. Istraživanja govore da delotvorna podrška van škole predstavlja preduslov za uspešno unapređenje škole i da je potrebna da bi se izgradio unutarnji kapacitet (Hopkins et al., 1994). Sastao sam se s predsednikom i zamolio ga da se više uključi u projekat. Došao je na jedan od naših sastanaka i bio impresioniran načinom na koji nastavnici iznose svoja razmišljanja i diskutuju o učenju i nastavi. Prvo, svakoj školi je ponudio značajna sredstva za pokrivanje troškova razvojnog rada. Drugo, ohrabrio ih je i pružio im emocionalnu podršku. Opšti stav turskih nastavnika jeste da reformske ideje ne dolaze od opštinskih vlasti, već da su nametnute obrazovnom politikom koju diktira centralno ministarstvo. Neki nastavnici su strateški iskoristili podršku predsednika opštine za uticaj na svoje kolege i kolegice. Predsednik je održao sastanak s nastavnicima i direktorima i pozvao ih na večeru, a na jednu od tih večera pozvao je i gradonačelnika Istanbula. Treće, i najvažnije, predsednik je ponudio političku podršku liderstvu nastavnika. Svojom uključenošću, angažmanom i proglašima dao je legitimitet trudu nastavnika da vode promene, zaštitio ih od nekih imperativa obrazovnih politika i „ublažio“ zahteve nacionalne obrazovne politike. Očigledno je da liderstvo nastavnika ima veće šanse za procvat uz veću podršku predsednika opštine.

Podrška direktora/direktorki

Nastavnici su se žalili da direktori ne daju podršku njihovom razvojnog radu. Kako su sami sve više razvijali sopstvene sposobnosti i utvrđivali svoje vrednosti, nastavnici su očekivali

da i direktori urade nešto slično. Dobili su tek simboličnu podršku a bila im je potrebna konkretnija podrška u vidu priznanja za njihov rad, povratnih informacija, uključenosti i emocionalne podrške. Pomoć direktora bila im je potrebna da bi lakše ostvarili saradnju s kolegama i da bi se njihov rad prihvatio. Na početku programa postigao sam dogovor s direktorima i razgovarao sam s njima tokom trajanja programa, ali nisam osmislio strategije za njihovo uključivanje u proces. Zamolio sam predsednika opštine da organizuje sastanak s direktorima na kojem bismo razgovarali o onome na šta se žale nastavnici. Shvatio sam da direktori nisu dovoljno informisani o programu i da nisu u potpunosti svesni njegove prirode i principa na kojima počiva. Diskusija je urodila dogovorom da, kao prvi korak, direktori pozovu nastavnike na sastanak i razgovaraju s njima o razvojnom radu koji vode. Takođe smo se dogovorili da održavamo redovne sastanke na kojima bismo diskutovali o razvojnom radu nastavnika. Nastavnici su nas izvestili da su se direktori više uključili u program i da im je njihova podrška bila od velike koristi za praktikovanje liderstva i sprovođenje razvojnih aktivnosti.

Uticaj programa

Cilj programa bio je pomoć razvijanju liderskih sposobnosti nastavnika i osposobljavanje za vođenje promena u njihovim školama. Evaluirao sam uticaj programa i pratio napredovanje nastavnika. Informacije koje sam prikupio pokazale su da je program pozitivno uticao na sposobnost nastavnika za vođenje promena u njihovim školama. Odgovori na moj upitnik o uticaju ukazali su na to da 87% nastavnika koji su učestvovali u programu smatra da je program bitno uticao na njihovo shvatanje liderstva. Svi nastavnici su promenili perspektivu iz koje su posmatrali liderstvo i razvili su sposobnost za vođenje promena. Međutim, nisu svi imali istu koncepciju liderstva. Dobijeni podaci ukazali su na tri različite koncepcije liderstva koje su, svaka na svoj način, determinisale pristup nastavnika liderstvu i unapređivanju škole. Sa svrhom analize, podelio sam nastavnike u tri grupe: „samoliderska” grupa „liderska grupa na mikronivou” i „liderska grupa na makro nivou”.

„Samoliderska” grupa shvatila je liderstvo kao „preuzimanje odgovornosti za sopstveni razvoj”. Nastavnici su odlučili da vode promene uglavnom u okviru svojih učionica i nije ih mnogo zanimalo da izađu van njih.

Na primer, jedan nastavnik je izjavio:

Učestvujem u ovom programu da bih doveo do promene kod svojih učenika, a ne kod drugih nastavnika.

Grupa je uglavnom usvojila *profesionalno usavršavanje* kao način za unapređivanje škole. Oni su se usredsredili na unapređivanje sopstvenog rada sa učenicima i nije ih mnogo zanimalo da vode promene van svojih učionica. Iako je takav pristup sam po sebi poželjan i dragocen, on je ograničen i teško da će dovesti do unapređenja škole jer je uglavnom individualistički i manjih razmera, tako da ima mali uticaj na celu školu (Frost, 2011).

„Liderska grupa na mikronivou” shvatila je liderstvo kao „uticaj na kolege”. I oni su, kao i prva grupa, razvili jaku potrebu za delovanjem, ali su otišli korak dalje. Opredelili su se da vode promene kako u svojim učionicama, tako i van njih i preuzeli odgovornost za profesionalni razvoj svojih kolega. Međutim, bili su vrlo selektivni u odnosu na to kojim će se kolegama

posvetiti. Odlučili su se za mobilisanje kolega i koleginica iz svog neposrednog okruženja. a ne nastavnog osoblja u celoj školi. Na primer, jedna nastavnica je izjavila:

Ima nastavnika s kojima ni ne razgovaram i koji mi se ne sviđaju. Ne zanima me da se upuštam u razgovor s njima, već se trudim da utičem na kolege iz sopstvenog aktiva.

Ova grupa je usvojila *restriktivan pristup unapređivanju škole*. Razlog za naziv ovog pristupa „restriktivan” leži u tome što on ne uključuje direktora niti nastojanje da se mobiliše čitava školska zajednica kreiranjem struktura za saradnju i građenje znanja. Informacije su prenosili samo svojim bliskim kolegama i koleginicama.

„Liderska grupa na makronivou” definisala je liderstvo kao „oblikovanje kulture cele škole”. Za razliku od prethodne dve grupe, ova grupa nastavnika vodila je promene kako u svojim učionicama i van njih, tako i van svojih škola. Oni su usvojili pristup *proširenog unapređivanja škole*. Nastojali su da oblikuju kulturu cele škole uključivanjem direktora u svoje aktivnosti i trudom da kreiraju organizacione strukture koje omogućuju saradnju i interakciju svih nastavnika. Na primer, u jednoj školi nastavnik je kompletno nastavno osoblje angažovao na edukaciji roditelja, pri čemu je veoma uspešno iskoristio podršku direktora i predsednika opštine.

Cilj programa je bio da promoviše koncepciju „makroliderstva” kod svih nastavnika, ali taj nivo nisu dostigli svi. Razlog zašto svi nastavnici nisu došli do tog nivoa leži u tome što u njihovim školama nisu postojali uslovi i faktori koji podržavaju liderstvo nastavnika. Evaluacija je pokazala da ukoliko postoje odgovarajući uslovi i faktori, svi nastavnici mogu da vode promene i značajno doprinesu unapređenju škole.

Slavljenje uspeha i diseminacija

Svi nastavnici su marljivo radili na vođenju promena, pa smo odlučili da na kraju školske godine organizujemo susret nastavnika iz cele mreže. Takvi susreti su komponenta ITL pristupa jer na njima nastavnici mogu razmenjivati svoje priče i proširiti svoj uticaj. Ipak, nama je slavljenje uspeha bilo važnije od diseminacije i uticaja. Na susret mreže pozvali smo mnoge visoke zvaničnike iz Ministarstva prosvete i ostalih institucija koje kreiraju obrazovnu politiku. Bila je to velika proslava s muzikom i priredbom. Za razliku od sličnih susreta u drugim zemljama u ITL projektu, mi smo pozvali i roditelje. Oni su nam pružali podršku i želeli smo da se pridruže našem slavlju. Na tom događaju smo, takođe, prikazali naše inovativne prakse, anegdote i dokaze koji su potkrepili tvrdnju da liderstvo nastavnika može dovesti do unapređenja škole. Takođe smo odlučili da prikupimo priče nastavnika i da ih objavimo u knjizi. Knjiga je čestitka i priznanje nastavnicima za trud koji su uložili u vođenje promena u svojim školama. Ona je takođe i sredstvo preko kojih se i ostali mogu upoznati s pričama. Knjiga je podeljena svim školama u opštini. Nastavnici su stekli utisak da se njihov uticaj širi van njihovih škola. Svake godine objavljujemo knjigu s pričama o liderstvu nastavnika.

Shvatili smo da postoji tenzija između preovlađujućih obrazovnih politika, ukalupljenih običaja rada u nastavi i našeg pristupa (Frost, 2011) i da bi principe unapređivanja škole koje zastupamo u svom programu trebalo prevesti u obrazovne politike (Harris and Lambert, 2002). Pozvali smo donosioc obrazovnih politika na sastanak, razgovarali s njima i prezentovali im našu knjigu. Pobrinuli smo se da nas čuje i Ministarstvo prosvete koje je pokazalo dobru volju da prihvati liderstvo nastavnika kao funkcionalan i održiv pristup unapređivanju škole.

Izgradnja kapaciteta za budućnost

Tokom pet godina više od 350 nastavnica i nastavnika iz 50 državnih škola učestvovalo je u programu. Životi su im se zauvek promenili. Ove godine (2014, prim. prev.) radimo sa 62 nastavnika. Program dobro ide, ali to počiva isključivo na mom mentorskom radu. Ja sam vodio program i facilitirao radionice. Nekoliko godina mi je pomagala koleginica Ajtak Gogus, ali se zbog drugih obaveza povukla iz programa. Na početku to nije bio problem, ali kako se program širio i sve više nastavnika uključivalo u njega, predstavljalo mi je veliku teškoću da radim pojedinačno sa svakim nastavnikom i da im pružam individualizovanu podršku. Morao sam da oformim mentorski tim, pa sam se obratio sedmorici nastavnika koji su učestvovali u ranijim fazama programa. Zahvalili su na ukazanom poverenju i prihvatili moju ponudu. Na početku ove godine radio sam s njima na dodatnoj obuci i premda i dalje facilitiram radionice, ti mentori rade s nastavnicima u njihovim školama. Njihov doprinos je veoma dragocen. Naredne godine moći ćemo da podržimo još veći broj nastavnika. Verujemo da će u bliskoj budućnosti liderstvo nastavnika biti pristup koji će reformisati škole u Turskoj.

Moje istraživanje za doktorat pružilo je dovoljno dokaza u prilog tvrdnji da nastavnici stvarno mogu uneti pozitivne promene u rad škole ako imaju odgovarajuću podršku (Bolat, 2012). Sada sam uveren da se reforma obrazovanja može ostvariti ako se mobilišu energija i kreativnost nastavnika i ako im se omogući da vode procese inovacija i razvoja u svojim školama. Pokazao sam da je to moguće uprkos izvesnim personalnim, organizacionim, političkim i kulturološkim teškoćama. Neophodno je da se donosioci obrazovnih politika izbore sa tim teškoćama. Kako reče jedan nastavnik: „Strela je odapeta. Nema povratka na staro!” Treba da dozvolimo svakom nastavniku da odapne svoju strelu. Tek tada možemo reformisati škole.

Liderstvom nastavnika do većeg učešća roditelja iz etnički manjinskih grupa u životu škole

Jelena Vranješević i Ivona Čelebić

Uvodna reč urednika

Jelena Vranješević i Ivona Čelebić su deo mreže Međunarodno liderstvo nastavnika (ITL) od 2009. godine. Ideju neformalizovanog liderstva nastavnika, koju su usvojile, koristile su u radu na problemima socijalne pravde u kontekstu koji je opterećen brojnim društvenim problemima. Jelena je univerzitetski profesor u Beogradu (Srbija), a Ivona radi u nevladinoj organizaciji (NVO) u Sarajevu (Bosna i Hercegovina). Iz svojih različitih profesionalnih uloga uspele su da ostvare saradničke odnose sa školama sa ciljem da uspostave program liderstva nastavnika. Već i sama saradnja između njih dve predstavlja značajan doprinos ideji nastavničkog liderstva kao koncepta koji prevazilazi nacionalne i regionalne okvire, posebno kad se ima u vidu istorija sukoba u bivšoj Jugoslaviji. Jelenin i Ivonin rad fokusirao se na međuetničku podeljenost koja je produbljena i podstaknuta prethodnim ratom. U okviru APREME⁸ projekta njih dve su radile s grupama nastavnika lidera koje su imale zajednički cilj: uključivanje porodica iz etnički manjinskih i marginalizovanih grupa u život škole. Nastavnici, učesnici grupa, individualno su identifikovali konkretne aspekte problema u vezi sa uključivanjem porodica u život škole, kojim su želeli da se pozabave. Takav pristup nije uobičajen u okviru ITL mreže jer nastavnici obično počinju od identifikovanja sopstvenog problema u radu. Međutim, čak i u slučaju gde se polazi od unapred „zadatog“ cilja, ITL model je bio vrlo uspešan.

Ovde su se angažovali i nastavnici i škole vođeni zajedničkom posvećenošću radu na ozbiljnim problemima jednakosti i socijalne pravde.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Liderstvo nastavnika može da doprinese poboljšanju socijalne kohezije u postkonfliktnim kontekstima.
- Moguće je mobilisati nastavnike za angažovanje oko zajedničke, društveno i moralno važne teme, pod uslovom da postoji prostor za individualnu kreativnost i delovanje.

8 Projekat „Advancing Participation and Representation of Ethnic Minority Groups in Education“ – APREME (*Unapređivanje učešća i zastupljenosti etnički manjinskih grupa u obrazovanju*), dvogodišnji projekat (2009-2011) koji su podržali EU i Fondacije otvorenog društva (OSF) <http://apreme.kec-ks.org/>, (prim. prev.)

Prikaz započinjemo vinjetom u kojoj je opisan tipičan pristup liderstvu nastavnika o kojem se govori u ovom poglavlju. Ovo je Dženitina priča.

Dvadeset godina radim kao nastavnica u jednoj osnovnoj školi u Sarajevu. Želela sam da u školi unapredim inkluziju romske dece. Cilj mog projekta bio je da tu decu i njihove roditelje uključim u život škole, kao i da ih prihvate druga deca i njihovi roditelji. Kroz nastavu različitih predmeta deci sam prenosila informacije o romskoj kulturi. Sa romskom decom razgovarali smo o njihovim običajima, istoriji, jeziku i muzici. Ta deca su dobila priliku da svojim drugarima pričaju o svojoj kulturi. Pozvala sam roditelje Rome da nam na nekim časovima predstave svoju kulturu. Kolegama sam pričala o svom projektu i većina ih je odlučila da se pridruži ovoj inicijativi uključivanjem dece i roditelja iz svojih odeljenja. Zajednički smo organizovali za roditelje i decu radionice koje su bile posvećene romskoj kulturi, romskom identitetu i problemima s kojima se Romi suočavaju u našoj zemlji. U školi smo proslavili Dan Roma i uvrstili ga u zvanične školske praznike. Romsku decu smo uključili u sve školske aktivnosti i predstavili još više informacija o kulturi Roma. Takođe smo roditelje Rome uključili u Savet roditelja i ostale školske aktivnosti. Poštujući i razumevajući druge, poštujemo i razumemo sami sebe.

Dženita pripada grupi nastavnika-lidera. To je grupa nastavnika koji nastoje da izgrade profesionalnu zajednicu učenja i postanu agenti promene. Grupa je deo inicijative *Nastavnici kao lideri promena* koja je implementirana u Srbiji i BiH sa ciljem da osposobi nastavnike za proaktivniju ulogu u procesu obrazovnih promena.

Ta inicijativa nastala je spajanjem APREME i ITL projekata. Cilj APREME projekta bio je da se unapredi učešće i reprezentacija manjinskih etničkih grupa u obrazovnim sistemima u zemljama Zapadnog Balkana putem promovisanja dobrih praksi i davanjem podrške lokalnim inicijativama. Naglasak je bio na osnaživanju nastavnika za osmišljavanje i implementaciju lokalnih inicijativa. Završna faza projekta obuhvatala je rad s nastavnicima sa svrhom da se podstakne učešće roditelja iz manjinskih grupa. Iz ITL projekta preuzete su ključne vrednosti na kojima je zasnovana strategija rada s nastavnicima (Frost, 2008) i metodologija rada (Frost and Durrant, 2003).

Projekat je bio značajan za nastavnike iz obe zemlje iz dva razloga: prvo, obe zemlje su multikulturalne jer u njima žive građani različitih nacionalnosti, etničke pripadnosti i različitih veroispovesti (što je bio jedan od uzroka konflikta) i drugo, obe zemlje se nalaze u procesu reforme obrazovnog sistema.

Multietnički kontekst

BiH ima tri etnička konstitutivna naroda, od kojih su najbrojniji Bošnjaci, zatim Srbi i onda Hrvati. Oni imaju i različite veroispovesti – Bošnjaci su većinom muslimani, Srbi su pravoslavci a Hrvati su katolici i svaki od tih naroda ima sopstvenu istoriju i bogato kulturno nasleđe. Nažalost, u ratu koji je trajao od 1992. do 1995. te razlike su iskorišćene za sejanje mržnje i izazivanje sukoba. Pored ta tri konstitutivna naroda u BiH živi još 17 drugih

nacionalnih i etničkih grupa, kao što su, na primer, Romi, Albanci, Turci, Mađari, Crnogorci i drugi. U Srbiji živi oko 40 različitih etničkih grupa – Srbi, Hrvati, Albanci, Bugari, Rumuni, Rusi, Rusini, Bošnjaci, Slovaci, Crnogorci, Makedonci, Romi i drugi, a postoje i različite verske zajednice: islamska, jevrejska, katolička, pravoslavna, protestanska, a ima i ateista. Zbog ratova u prošlosti (uključujući i rat na prostoru bivše Jugoslavije od 1992. do 1995. godine), kao i dugogodišnje izolacije zemlje, u Srbiji još uvek postoji strah od „drugosti” i različitosti se ponekad doživljavaju kao pretnja, a ne kao prednost.

U BiH i Srbiji još uvek vlada veliko nepoverenje između različitih nacionalnih/etničkih grupa, naročito između Srba, Hrvata i Bošnjaka, uprkos brojnih inicijativa za izgradnju poverenja i pomirenje. Interkulturalno obrazovanje nailazi u ovom regionu na velike teškoće budući da nastavnici često dele predrasude i uverenja koja dominiraju u njihovom društvenom okruženju. Neki nastavnici ne prepoznaju predrasude i diskriminaciju u svojim školama, ili negiraju ličnu odgovornost za probleme diskriminatorskih praksi u obrazovanju i ne vide sopstvenu ulogu u kreiranju konteksta učenja u kojem bi se tim problemima prišlo iz drugačije perspektive (Pantić et al., 2011). Sve to možda objašnjava činjenicu da im rad u multikulturalnom okruženju u školi predstavlja teškoću. Regionalni izveštaj Evropske fondacije za obuku (ETF) iznosi neke od problema s kojima se nastavnici bore. Evo primera iz Srbije:

Nastavnici ne znaju kako da rade s decom koja ne pripadaju većinskom stanovništvu jer ih na fakultetu uče da su deca jedinstvena (homogena) kategorija. Uče ih da razlike ne postoje. Rezultat takvog obrazovanja nastavnika jeste da nisu u stanju napraviti razliku između koncepta ravnopravnosti i koncepta istovetnosti, te stoga zanemaruju ideju „mi nismo isti ali treba da budemo ravnopravni”. Prema tome, nije neobično da se nastavnici plaše različitosti (Pantić et al., 2011: 104).

To nas dovodi do drugog razloga zbog kojeg je ovaj projekat bio značajan za nastavnike iz obe zemlje – do reforme obrazovnog sistema.

Izazovi reforme obrazovanja

I u Srbiji i u BiH u toku je proces reforme obrazovanja, čiji su ključni ciljevi:

- stvaranje obrazovnih sistema koji su inkluzivni, decentralizovani, efikasni i transparentni;
- promovisanje kulture evaluacije, samoevaluacije, pravednosti, tolerancije i konstruktivne komunikacije;
- angažovanje dobroobrazovanih, refleksivnih i motivisanih profesionalaca;
- zadovoljavanje posebnih obrazovnih potreba, kao i potreba manjinskih i marginalizovanih grupa;
- podržavanje celoživotnog učenja.

Iako su to hvalje vredni ciljevi, značajna prepreka za njihovo ostvarivanje jeste način na koji se u društvu definiše i vrednuje uloga nastavnika. U visoko centralizovanim obrazovnim sistemima uloga nastavnika je umanjena, često svedena na pukog implementatora

obrazovnih politika umesto da mu se omogući da bude kreator sopstvene prakse, reflektivni praktičar koji kontinuirano promišlja svoju praksu i unapređuje je. Povrh toga, nastavnicima nedostaju kompetencije za preuzimanje proaktivne uloge u obrazovnom procesu.

Ne postoji kontinuitet između inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog stručnog usavršavanja u praksi, što povećava jaz između teorije i prakse (Pantić et al., 2011; Cochran-Smith and Zeichner, 2005). Taj diskontinuitet postaje očigledan u trenutku kada nastavnik-pripravnik uđe u školu. Jedan profesor s nastavničkog fakulteta u Beogradu u intervjuu je izjavio:

...kada uđu u školu, oni ne ulaze u kontekst koji im omogućuje da na najbolji način primene ono što su ovde naučili. Odlaze u inertno okruženje kojem se, nakon godinu ili dve ... prilagode. Samo najjači imaju hrabrosti da se bore za svoja uverenja ... drugi se pokore ... i sav trud ovde bio je uzaludan (Pantić et al., 2011).

Budući nastavnici nemaju dovoljno prilika za praksu u učionici i upoznavanje sa školskim životom. U školama ima malo mentora koji bi mogli da budu veza između škole i fakulteta, tako da se nastavnici-početnici brzo uklope u postojeću kulturu i prilagode uobičajenim školskim normama (Pantić et al., 2011).

Obrazovanje nastavnika za različite nivoe obaveznog obrazovanja fragmentisano je: nastavnici koji predaju u nižim razredima osnovne škole pohađaju učiteljske fakultete dok predmetni nastavnici, koji predaju u višim razredima osnovne škole i u srednjim školama, stižu obrazovanje na fakultetima za konkretne predmetne oblasti. Neki nastavnici koji se obrazuju za rad u nižim razredima osnovne škole dobijaju izvesnu pripremu za rad u multikulturalnom okruženju, dok takve pripreme nema na predmetnim fakultetima. Novija istraživanja i prateće debate koje se bave stanjem i potrebama obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika jasno ukazuju na to da postojeći načini profesionalnog usavršavanja ne odgovaraju stvarnim potrebama nastavnika ili potrebi za reformom onako kako je to shvaćeno u ostalim delovima Evrope i van nje (Pašalić-Krešo et al., 2006).

Nastavnici kao agenti promena

Kako je već objašnjeno, nastavnici uglavnom imaju pasivnu ulogu u obrazovnom sistemu i ne vide sebe kao agente promene. Budući da često nisu konsultovani u vezi s važnim pitanjima reforme, nastavnici su skloni tome da reformu smatraju kao nešto što im je nametnuto, a ne kao koristan proces u kojem i sami treba da učestvuju (Pantić i Čekić Marković, 2012). Mnogi svoju ulogu vide u pukom prenošenju znanja, a ne u kreiranju obrazovnih procesa. U takvom kontekstu ideja o nastavnicima-voditeljima promena bila je veliki izazov i zbog toga je bilo veoma važno da projekat *Nastavnici kao lideri promena* bude dobro podržan kroz školsku praksu. Prvi korak u tom procesu bio je identifikovanje najpogodnijih škola i informisanje predstavnika škola o projektu.

Na početku smo usaglasili kriterijume za selekciju škola. Bilo je važno da škola:

- bude multikulturalna, tj. da je pohađaju deca iz različitih nacionalnih/etničkih manjina;
- ima jasnu sliku problema kojim želi da se pozabavi, a koji se odnosi na saradnju s roditeljima iz različitih etničkih/manjinskih grupa;

- ima jasno opredeljenje da se zalaže za unapređivanje učešća roditelja;
- ima kapacitet za planiranje i sprovođenje školskih inicijativa;
- ima dobru saradnju s lokalnom zajednicom.

Škole su pozvane da se prijave za učešće u projektu. Nakon pregleda svih prijava, odabrano je pet škola u Srbiji i šest u BiH. Neke škole su izabrane zbog velikog broja romske dece i želje da uspostave partnerstvo s romskim roditeljima sa svrhom poboljšanja kvaliteta obrazovanja njihove dece. Druge škole su izabrane zato što ih pohađaju deca iz različitih etničkih grupa, pa žele da pospeše učešće roditelja iz manjinskih grupa i da im pomognu da bolje sarađuju kako sa školom, tako i međusobno.

Naredni korak bili su inicijalni sastanci s nastavnicima i predstavnicima škola. U Srbiji je organizovan dvodnevni seminar za nastavnike – po dvoje iz svake škole – a u BiH su inicijalni sastanci održani u školama. Svrha tih sastanaka bilo je informisanje učesnika o ciljevima projekta koji su definisani u APREME dokumentima i objašnjavanje procesa planiranja i vođenja razvojnih inicijativa na način korišćen u okviru ITL inicijative.

Identifikovanje problema kojim će se baviti

Tokom inicijalnog sastanka u Srbiji zamolili smo učesnike da razmisle o problemu na kojem bi želeli da rade, o ciljevima koje bi želeli da ostvare, o preprekama i mogućnostima i onome što bi trebalo uraditi da postignu postavljene ciljeve. Takođe smo ih zamolili da razmisle o uticaju njihovih intervencija i potencijalnim zainteresovanim stranama u procesu. Objasnili smo im metod planiranja i razrade njihovih (budućih) razvojnih projekata, kao i ulogu mentora u njihovom budućem radu. Učesnici su rekli da im je seminar pomogao da razjasne cilj i proces akcionog planiranja u okviru škole. Izjavili su da su spremni da se posvete procesu i da će pomoći u organizovanju i koordinisanju lokalnih školskih timova. U BiH su, na inicijalnim sastancima u školama, školska uprava i nastavnici informisani o projektu i formirane su grupe nastavnika koje su se obavezale da će voditi razvojne projekte usmerene na poboljšanje participacije roditelja.

Probleme koje su identifikovali nastavnici u Srbiji i BiH podelili smo u nekoliko kategorija:

Kategorija A

Kako promovisati vrednost obrazovanja i pomoći roditeljima iz manjinskih grupa, naročito Romima, da svojoj deci pruže bolju podršku tokom obrazovnog procesa.

Kategorija B

Kako pospešiti učešće roditelja Roma u životu škole, uspostaviti bolju saradnju između roditelja i škole i povećati interkulturalnu osetljivost svih porodica čija deca idu u dotičnu školu.

Kategorija C

Kako podržati roditelje iz različitih etničkih grupa u promovisanju njihovih kulturnih identiteta i povećati njihovu vidljivost u formalnom i neformalnom kurikulumu.

Kategorija D

Kako održati učešće i uključenost roditelja kada učenici odu u srednju školu.

Program podrške

U projektu je učestvovalo pedeset dvoje nastavnika: 24 iz Srbije i 28 iz BiH. U grupi iz Srbije bio je i jedan romski asistent koji pruža podršku romskim učenicima u procesu obrazovanja i predstavlja vezu između lokalne zajednice i škole. U svakoj školi je održano šest sastanaka/radionica. Pored toga, mentori su imali pojedinačne sastanke sa učesnicima i komunicirali s njima putem skajpa ili imejla. Sastanci su obično održavani posle radnog vremena. Agende sastanaka unapred je sastavljao mentorski tim, pri čemu je uzimao u obzir školski kontekst i potrebe konkretne grupe. Atmosfera je bila opuštena a nastavnici su podsticali da otvoreno govore o problemima s kojima se suočavaju, naučenim lekcijama i idejama za budući rad. Nastavnici su veoma otvoreno govorili o problemima s kojima su se suočavali tokom izrade razvojnih projekata. U jednoj od škola u severnoj Srbiji jedna nastavnica je izjavila da je opuštena jer:

Niko neće da kritikuje moje sugestije i mišljenje niti će da me proglasi ovakvom ili onakvom.

Učesnik iz Sarajeva dao je sledeći komentar:

Ovaj rad s kolegama i koleginicama bio je jako dragocen. Atmosfera je bila jako dobra, slobodno smo razmenjivali ideje i svi smo se međusobno pomagali da svoje projekte sprovedemo na najbolji mogući način. Osećao sam da me podržavaju ljudi koje ne poznajem i svako je bio spreman da mi da ideju ili savet kako da budem još uspešniji. Podrška voditelja projekta i njihova dostupnost u svakom trenutku takođe su mi mnogo značili.

Školski mentori/voditelji grupa bili su veoma iskusni profesionalci koji se na različite načine bave inicijalnim obrazovanjem nastavnika ili njihovim stručnim usavršavanjem. Pošto su svi imali iskustvo u radu s nastavnicama, vrlo brzo su zadobili njihovo poverenje. S jedne strane, to je bilo korisno jer su učesnici bili spremni da otvoreno govore o svojim problemima, dok je, s druge strane, to predstavljalo teškoću budući da su nastavnici očekivali da mentor nađe rešenje za njihove probleme. Neki mentori su izjavili da im je na početku to bila glavna prepreka, tako da su morali da vrlo jasno istaknu da su tu da pomognu nastavnicima da budu agenti promene, a ne da sami preduzimaju akcije. Sastanci su bili veoma interaktivni; struktura je davala prostora za različite sugestije i potrebe. Tokom sastanka se jasno pokazalo da se većini nastavnika dopada takav pristup. Bili su voljni i spremni da učestvuju, ali im je u početku bila potrebna „jaka“ facilitacija. Kako se proces odvijao, nastavnici su postepeno bivali sve samostaljniji. Shvatili su da imaju slobodu da istraže različite mogućnosti i na kraju projekta ponašali su se kao autonomni profesionalci.

Nastavnici su bili zadovoljni podrškom koja im je pružena. Po njihovim rečima, u ovom projektu naučili su:

- kako da razmišljaju u malim koracima;
- kako da bolje planiraju stvari;
- kako da sprovode istraživanja sa svrhom prikupljanja mišljenja i potreb učenika i roditelja;
- vrednost istinske saradnje s roditeljima.

Jedan nastavnik je izjavio:

Naučio sam kako da radim nešto SA roditeljima a ne ZA njih!

Naša evaluacija je pokazala da je proces liderstva nastavnika bio izazov kako za nastavnike, tako i za mentore. Nastavnici su izjavili da im je ideja liderstva nastavnika na početku bila veoma privlačna, ali da im nije baš bilo jasno kako da je primene u svom radu. Tokom procesa facilitacije naučili su da prepoznaju koje im strategije liderstva odgovaraju. Još jedna dobit bila je u tome da su se oslobodili tereta očekivanja da treba da *promene ceo obrazovni sistem*. Jedna nastavnica je izjavila: *Sada shvatam da mogu da ostvarim manje promene koje će, ipak, biti dragocene i priznate.*

Mentorima je, s druge strane, osnovni problem bio kako da „oslobode” nastavnike da sami kreiraju svoje razvojne projekte i kako da ostanu u ulozi facilitatora. Jedna mentorka je rekla:

Problem mi je bio kako da se uzdržim od procenjivanja njihovih projekata u smislu održivosti i kako da ne namećem sopstvenu percepciju problema i mogućeg rešenja.

Ishodi – razvojni projekti

Projekti nastavnika razlikovali su se po stepenu učešća roditelja, aspektima života škole u koje su roditelji uključeni i po stepenu saradnje roditelja, učenika i nastavnika. Projekte smo podelili u pet dole navedenih kategorija:

- informisanje roditelja o životu škole;
- edukacija roditelja;
- učešće roditelja u nastavnim aktivnostima;
- učešće roditelja u vannastavnim aktivnostima;
- roditelji kao aktivisti, unapređivanje života u njihovim lokalnim zajednicama.

Informisanje roditelja o životu škole

Informacije o životu škole i načinima na koji se roditelji mogu više uključiti u njega predstavlja preduslov uspešnog partnerstva roditelja i škole. To naročito važi za roditelje romske nacionalnosti koji često ne znaju kako da učestvuju u procedurama koje njihovoj deci omogućuju dobit od obrazovanja. Zato je cilj nekih projekata bio da informišu roditelje Rome o koristima i mogućnostima osnovnog obrazovanja, njihovim pravima i obavezama tokom procesa školovanja i postupkom upisa dece u školu. Ideja je bila da se roditelji motivišu za podržavanje obrazovanja svoje dece i aktivnije uključivanje u promovisanje vrednosti obrazovanja.

Edukacija roditelja

U nekim projektima roditelji su bili značajni resursi za razgovore o određenim pitanjima od interesa za druge roditelje i decu. Roditelji, eksperti u nizu različitih oblasti, prenosili su svoja znanja drugim roditeljima i učenicima. Oni su razgovarali o stvarima koje su važne drugim roditeljima: na primer, kako postupati u slučaju vršnjačkog nasilja, kako se nositi sa adolescentskom krizom, kako pomoći deci u učenju, kako razvijati komunikacijske veštine i konstruktivno rešavati konflikte.

Učešće roditelja u nastavnim aktivnostima

Neki projekti nastavnika u Srbiji bavili su se uključivanjem roditelja iz manjinskih grupa u nastavni proces: roditelji su se rado odazvali pozivu da učeći decu o svojoj kulturi i jeziku obogate nastavu raznih predmeta poput Narodne tradicije, Istorije, stranih jezika. Ti projekti su bili veoma značajni za roditelje iz manjinskih grupa: njihovim uključivanjem u nastavni proces omogućeno je da perspektiva njihove kulturne grupe postane vidljiva u formalnom kurikulumu.

Učešće roditelja u vannastavnim aktivnostima

Roditelji su bili podstaknuti da preuzmu aktivnu ulogu u aktivnostima kao što su sportska takmičenja, čitanje, umetničke radionice i izložbe, dramske grupe i priredbe povodom nacionalnih praznika različitih manjinskih grupa. Značaj tih projekata ogledao se u promovisanju različitih kultura, čime su učenici i roditelji dobili priliku da bolje upoznaju kulture drugih i da uspostave međusobne kontakte.

Roditelji kao aktivisti, unapređivanje života u njihovim lokalnim zajednicama

Ovi projekti su bili najintenzivniji budući da su roditelji postupali kao pravi aktivisti, agenti promene i preduzimali inicijative za poboljšanje života u svojim lokalnim zajednicama. Zajedno s nastavnicima identifikovali su probleme koji pogađaju njihovu decu i planirali akcije neophodne za rešavanje tih problema. Roditelji su se pokazali kao potencijalni saveznici i partneri nastavnika u procesu ostvarivanja najboljih interesa dece.

Uticaj procesa liderstva nastavnika

Evaluacija je pokazala da je proces liderstva nastavnika značajno uticao na: a) nastavnike, b) roditelje i učenike, c) školu i d) obrazovni sistem.

Uticaj na nastavnike

Na početku su nastavnici imali utisak da je proces liderstva veoma težak pošto su smatrali da nisu dovoljno kompetentni, ili da se od njih očekuje da unesu krupne promene u obrazovni sistem. Postepeno su postajali sve proaktivniji. Učili su o liderstvu sprovodeći ga i čineći male korake kao što su definisanje problema, planiranje akcija za ostvarenje promene, evaluiranje rezultata i planiranje narednih koraka. Sa svakim korakom postajali su sve sigurniji u sebe i proaktivniji. Postoji nekoliko razloga zbog kojih se ideja liderstva nastavnika razlikuje od ostalih oblika profesionalnog usavršavanja. Prvo, sav posao u potpunosti obavljaju nastavnici. Mentor je facilitator koji pruža pomoć i podršku, ali ideje za promenu daju nastavnici koji ih zatim sami primenjuju i evaluiraju. Drugo, ono neguje autonomiju nastavnika i njihovu slobodu da promene i unaprede svoju praksu; to čine sami nastavnici putem svojih razvojnih projekata i „eksperimentisanja“. Treće, liderstvo nastavnika ne određuje sadržaje niti propisuje šta treba da se poboljša. Umesto toga, ono nudi alate koje mogu da dovedu do promene. I konačno, liderstvo nastavnika nije ekskluzivno. Za njega nisu potrebni meseci obrazovanja i obuke kao za neke druge programe stručnog usavršavanja. Svaki nastavnik može da bude lider, što ilustruje sledeći komentar jednog nastavnika iz Sarajeva:

Naučio sam da treba više da cenimo sami sebe i svoj rad jer je svaka promena, ma koliko mala ona bila, vrlo značajna.

Uticaj na roditelje i učenike

Nastavnici su rekli da roditelji više učestvuju u životu škole i da su motivisaniji za uključivanje u različite aktivnosti. Roditelji su sa zadovoljstvom primili informacije o mogućnostima za njihovo uključivanje u život škole a njihov entuzijazam podstakao je i druge roditelje da se uključe. Ono što je naročito važno jeste to da roditelji nisu učestvovali samo u vannastavnim već i u nastavnim aktivnostima, što se retko dešava u našim školama. Angažovani su u izvođenju nastave, što je istinsko učešće, a ne njegov privid. Roditelji su naučili kako da budu uspešni saveznici nastavnika u procesu ostvarivanja najboljih interesa dece. Sva deca su dobila priliku da se upoznaju s drugim kulturama, kulturna perspektiva manjinskih i marginalizovanih grupa postala je vidljiva, a njeni ključni elementi uključeni u nastavni plan i program škole.

Uticaj na školu

Ti projekti su značajno uticali na škole. Škole su postale otvorenije za roditelje. Projekti koji su podstakli roditeljski aktivizam uticali su i na školu i na lokalnu zajednicu. Oni su ukazali na to da škola može da proširi svoju tradicionalnu ulogu nastave i učenja van školskih zidova i da se angažuje na rešavanju problema u lokalnoj zajednici. To otvara prostor za istinsku saradnju između lokalne zajednice i škole i za partnerstvo roditelja i nastavnika. Takođe se pokazalo da su i nastavnici i roditelji počeli da menjaju percepciju svojih uloga; iz uloga oponenta prešli su u uloge saradnika koji zajednički rade na ostvarivanju najboljeg interesa dece.

Uticaj na obrazovni sistem

Uticaj na obrazovni sistem možemo samo pretpostaviti jer nema konkretnih pokazatelja. Liderstvo nastavnika se odnosi na *decentralizaciju* obrazovanja jer ono osnažuje nastavnike da budu kreatori svoje prakse, a ne puki implementatori inicijativa koje su osmislili eksterni eksperti. To osnažuje nastavnike da budu refleksivni praktičari koji kritički preispituju svoju praksu. Obrazovne politike Srbije i BiH to stavljaju na vrh spiska kompetencija neophodnih za rad u savremenom svetu.

Zaključni komentari – mogući izazovi

Održivost je glavni izazov za proces nastavničkog liderstva. Nastavnici su bili vrlo motivisani i posvećeni svojim razvojnim projektima, ali je pitanje održivosti ostalo prisutno. Facilitatori su sa svojim grupama diskutovali o sledećim ključnim pitanjima:

- da li su mentorstvo i podrška i dalje potrebni;
- kako održati grupu/mrežu liderstva nastavnika;
- kako privući više nastavnika u ovaj rad;
- da li će se učesnici posle „početničkog entuzijazma“ vratiti na raniji način rada.

Tokom diskusija nastavnici su izjavili da bi im i ubuduće bila potrebna podrška, ali ne onoliko često kao ranije. Značilo bi im da imaju „savetnika“ kome se mogu obratiti u slučaju potrebe.

Nastavnici su bili vrlo ponosni na sve što su postigli i izrazili su želju da to podele s drugima. Razgovarali smo o tome kako bismo mogli da promovišemo njihove projekte. Neke od

interesantnih ideja bile su „otvoreni časovi” na kojima bi učestvovali i drugi nastavnici, javne tribine na lokalnom i regionalnom nivou na kojima bi nastavnici govorili o svemu što su naučili tokom ovog procesa.

Složili smo se da je umrežavanje ključno za održivost. Nastavnicima je bilo stalo do toga da svoje iskustvo podele s kolegama iz svoje škole i iz drugih škola. Kasnije smo organizovali nacionalne susrete mreže škola koje su učestvovala u projektu i zajedničke susrete nastavnika iz mreža škola iz BiH i Srbije sa svrhom razmene iskustava i primera dobre prakse. Zbog rata iz devedesetih godina i posleratne izolacije nekim nastavnicima su ti zajednički susreti bila prva prilika da se vide s kolegama i kolegamicama iz druge zemlje i s njima razgovaraju o stručnim pitanjima. Susreti su bili sjajna početna tačka za udruživanje i saradništvo koji su ključni elementi procesa liderstva nastavnika. Nastavnicima je potrebna podrška kolega i kolegica i neophodni su im saveznici kako među kolegama u školi, tako i na nacionalnom i regionalnom nivou. To je način na koji koncept liderstva nastavnika i vizija aktivističke profesije može da se širi i van kulturnih i nacionalnih granica.

Prikazi susreta mreže nastavnika

Ovaj poslednji deo knjige sadrži tri poglavlja koja opisuju sastanke mreže nastavnika. U sadašnjoj „Web2“, eri u kojoj se ljudi mogu pridružiti različitim društvenim internet mrežama, osnovati virtuelne zajednice i slično, moglo bi se pretpostaviti da je fenomen susreta licem u lice gotovo suvišan. Ipak, da parafraziram Marka Tvena: izveštaji o njegovoj smrti su naduvani. Naredna poglavlja svedoče o tome da nastavnici mnogo dobijaju iz susreta s drugim nastavnicima koje možda nisu ranije upoznali, ali s kojima dele zajedničko stremljenje.

Moć takvih susreta sjajno se vidi iz opisa iskustva koje je nastavnica iz Bosne i Hercegovine ponela sa jednog od tih sastanaka:

Uhvatila sam sebe kako svim srcem učestvujem u diskusijama i oduševljavam se najobičnijim razgovorom između kolega iz moje škole i kolega iz Hrasna. Razmenjujući ideje, slušajući jedni druge sa uvažavanjem, međusobno se podržavajući, stičemo ogromno samopoštovanje, a to je sve što mi je potrebno. Tako sam uspela da prevaziđem granice svog prethodnog rada i postavila više ciljeve. Videvši rezultate onoga što sam započela i razvila sa svojim kolegama i koleginicama, dobila sam podstrek da nastavim da radim na nečemu što unapređuje kvalitet rada s decom, što ohrabruje mene lično i čini me srećnijom (nastavnica iz Sarajeva, citirano u Frost, 2011).

Navedeni komentar sadrži snažnu poruku za sve nas, a posebno za kreatore obrazovnih politika. Ova nastavnica je u samo nekoliko redaka opisala višestruku korist od umrežavanja. Prvi deo komentara ukazuje na emocionalnu dimenziju iskustva, koja ima vitalnu ulogu u kreiranju uslova za otvorenu diskusiju, toleranciju različitosti, empatiju i refleksiju. Pomenula je razmenu ideja ali i slušanje sa uvažavanjem. I jedno i drugo je korisno, kako je već istaknuto, ali i riskantno. Rizik je u tome što uvažavanje može biti prepreka za kritičku diskusiju. Jedna od ključnih razlika između tri opisa u ovoj knjizi knjige jeste ta da se samo u jednom od njih navodi da se susreti mreže nastavnika redovno organizuju. Redovnost i učestalost sastanaka omogućuju razvoj sposobnosti za snažnije kritičko prijateljstvo.

Jedan od najznačajnijih aspekata gorenavedenog komentara jeste onaj koji govori o konceptima samoeфикаsnosti i zajedničke ефикаsnosti. Susreti mreže nastavnika su podržavajući i podsticajni, ali oni i šire vidike individualnih nastavnika o onome što bi mogli da postignu. Učestvujući na njima, nastavnici učvršćuju moralnu svrhu svog rada jer dobijaju inspiraciju i podsticaj da se i dalje trude da unaprede kvalitet učenja svojih učenika. Nema sumnje da je to ono o čemu sanjaju donosioci obrazovnih politika.

Takođe želim da skrenem pažnju na način na koji međunarodni susreti nastavnika omogućuju nastavnicima da sagledaju svoj profesionalizam izvan granica određene škole i obrazovnih sistema u kojima rade. Nastavnici počinju da ocenjuju svoju delatnost edukatora na osnovu univerzalno validnih pedagoških principa.

Prelomni sastanak mreže u Bukureštu

Mona Širak

Uvodna reč urednika

Mona Širak je pre nekoliko godina došla iz Rumunije i zaposlila se kao nastavnica u Stivenidžu. Vrlo aktivno se uključila u HartsKem mrežu i kada je pokrenuta inicijativa Međunarodno liderstvo nastavnika (ITL), odlučila je da ideju liderstva nastavnika donese u svoju domovinu. U opisu događaja koji je organizovala u Bukureštu Mona umanjuje svoje herojske napore, ali pominje napor nastavnika koji su putovali više od šest sati da bi učestvovali na susretu. Ovo poglavlje odaje dužno priznanje uspešnom događaju, ali takođe ukazuje na to koliko je truda potrebno da bi se izgradila partnerstva neophodna za pružanje adekvatnih oblika podrške liderstvu nastavnika. Mona i njeni saradnici u Bukureštu mudro su odlučili da na događaj pozovu kreatore i donosioc obrazovnih politika kako bi se oni lično uverili da je moguće inspirisati i osposobiti nastavnike za angažovanje u neophodno potrebnoj reformi. Prisutni nastavnici su bili glavni promoteri i zagovarači te ideje. Iako sam uveren da je ovo značajno doprinelo debati o tome kako najbolje unaprediti kvalitet nastave i učenja u regionu, moramo da se suočimo sa činjenicom da takve poruke treba ponavljati mnogo puta da bi doprle do ušiju kreatora obrazovnih politika koji su nepopravljivo skloni modelima reforme zasnovanim na obavezama, odgovornosti i standardima.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Učestvovanje u međunarodnim mrežama može da inspiriše nastavnike i pojača njihovu samoeфикаsnost.
- Proces podrške neformalizovanom liderstvu nastavnika može da osposobi nastavnike koji rade u zahtevnim okolnostima da preuzmu inicijativu za unapređivanje kvaliteta nastave i učenja u svojim školama.

Ja sam rumunske nacionalnosti a u HartsKem mrežu uključena sam već deset godina. Počela sam kao nastavnica uključivanjem u TLDW program 2004. godine, a potom završila master studije iz programa Vođenje nastave i učenja i dobila diplomu Kembridž univerziteta. Od tada, kao član mentorskog tima, podržavam liderstvo nastavnika u mreži. Kada je 2008. godine pokrenut ITL program, započela sam saradnju s rumunskim kolegama u Jašiju i Bukureštu. U okviru te saradnje prevela sam radove o liderstvu nastavnika sa engleskog na rumunski jezik i radila zajedno s kolegama u Rumuniji na razvijanju programa Podrška liderstvu nastavnika u Jašiju i Bukureštu 2011. godine zajedno s kolegama iz Bukurešta organizovala sam susret mreže nastavnika-lidera koji govore rumunski jezik. Pozvali smo nastavnike iz Bukurešta, Jašija, koji je na severoistoku Rumunije, i iz Republike Moldavije da na dva dana dođu u Bukurešt i razmene iskustva o vođenju promena u svojim školama.

Inicijativa programa Međunarodno liderstvo nastavnika (ITL) proistekla je iz uspeha HartsKema u pružanju strukturirane podrške nastavnicima koji žele da iniciraju i vode razvojne projekte u svojim školama (Frost, 2013a). Do 2008. godine HartsKem mreža imala je oko 30 mentora koje je Pedagoški fakultet, Kembridž univerziteta akreditovao kao saradnike. Svi su oni bili iskusni nastavnici, a mnogi od njih su bili i na rukovodećim položajima u školi. Članovi te grupe postali su deo ITL tima koji se prvi put sastao u novembru 2008. godine. Za manje od tri godine ITL projekat je zaživeo u 15 zemalja, uglavnom evropskih, uključujući Albaniju, Bosnu i Hercegovinu, Bugarsku, Crnu Goru, Grčku, Hrvatsku, Kosovo, Makedoniju, Moldaviju, Portugal, Rumuniju, Srbiju i Tursku (Frost, 2011). Doveo je do saradnje s nevladinim organizacijama (NVO) poput ProDidaktike iz Kišinjeva i Edjukeišn (Education) 2000+ iz Bukurešta.

Kao bivša učenica i nastavnica u rumunskom obrazovnom sistemu, želela sam da i Rumunija ima koristi od liderstva nastavnika. Razlog za to bila je moja spoznaja da, uprkos nizu transformacija obrazovnog sistema koje su sprovedene nakon pada komunizma u decembru 1989, mnoge od tih promene nisu dobro promišljene ili dosledno sprovedene, što je dovelo do toga da su se mnogi nastavnici razočarali u obrazovnu reformu (Ostafe, 2013). Postkomunistička Rumunija se u tranziciji ka demokratiji borila s visokim stepenom nezaposlenosti, nedostatkom resursa, izuzetno malim platama i velikim odlivom radne snage u druge evropske zemlje, napr., u Italiju, Francusku, Španiju i Nemačku. Nastavnici su nam pričali o teškoćama koje imaju podučavajući decu ostavljenu na brigu ostarelim bakama i dekama jer su roditelji bili prinuđeni da potraže posao van domovine. Nastavnici su se suočili sa uticajem svega toga i morali su da redefinišu svoj profesionalizam i izdignu se iznad ograničenja visokocentralizovanog tradicionalnog obrazovnog sistema. Pristupanje Evropskoj uniji i finansijska sredstva koja su to pratila doveli su do veće saradnje sa školama i nastavnicima iz drugih evropskih zemalja. Cilj je bio transfer stručnog znanja, ali pitanje je koliko su delotvorne bile te inicijative. Nije se pokazalo da su te inicijative ostvarile ikakav značajan uticaj na rad u učionici ili na mišljenje nastavnika o njihovoj ulozi u obrazovanju. To se podudara sa opisom reforme obrazovanja, kakav nam je svima veoma dobro poznat:

Mnoge reforme obrazovanja imaju sličan efekat kao i oluja na moru: površina je uzburkana i turbulentna, dok je more pri dnu mirno i spokojno... duboko ispod površine život se odvija uobičajenim ritmom (Cuban 1984, citiran u Barber and Mourshed, 2007: 48).

Trebao nam je pristup reformi u kojem će promene zahvatiti ceo sistem, biti dugotrajne i povezati profesionalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika s razvojem prakse i institucionalnim i sistemskim promenama.

U Rumuniji je ITL program razvijen na dve različite lokacije. Do 2011. započeo je s radom u saradnji s Fakultetom psihologije i nauke „Al. I. Cuza”, Jaši univerzitetom i tri škole. ITL inicijativi pridružio se u Bukureštu Edjukejšn 2000+ – obrazovna NVO koja je prvobitno bila deo programa Fondacije otvorenog društva. Tokom 2010. ta NVO je aktivno podržavala inicijative nastavnika u dve škole. Učesnici programa dobijali su podršku od mentora koji su bili vrlo iskusni članovi nastavničkog kolektiva. Mentorima su stručni članovi NVO pomagali i davali im smernice za planiranje i facilitiranje radionica za nastavnike. Radionice su se u tim školama održavale naizmenično, po završetku radnog dana. Učesnici su se razlikovali po iskustvu, ulogama i zaduženjima u školi: u grupi su bili stručni saradnici, nastavnici, predsednici stručnih aktiva i predsednici razrednih veća.

U maju 2011. organizovala sam u saradnji sa Sorinom Komanom iz Edjukejšn 2000+ konferenciju koja je okupila približno trideset učesnika iz Jašija, Bukurešta i Republike Moldavije. Sorin je već imao iskustva u organizaciji takvih događaja zahvaljujući učešću u nekoliko obrazovnih projekata i, pošto živi u Rumuniji, preuzeo je na sebe rezervaciju avionskih karata, organizaciju prevoza i smeštaja za učesnike i rezervisanje sale za sastanke. Ja sam iskustvo stekla zahvaljujući učešću na brojnim susretima HartsKem mreže i konferencijama. Sorin i ja smo zajednički utvrdili agendu, radionice, trajanje, redosled i vođenje sesija. Komunikaciju s timovima podelili smo tako što je Sorin bio u stalnom kontaktu s timom iz Bukurešta a ja sam preuzela odgovornost za informisanje timova iz Jašija i Moldavije jer sam ih poznavala.

Mesecima pre događaja putem elektronske pošte doterivali smo i usaglašavali agendu i raspored. Ponekad bismo dnevno razmenili i po nekoliko poruka, sve sa ciljem da obezbedimo da se izađe u susret potrebama svih učesnika. Na kraju smo, prema našem uverenju, dobro izbalansirali sledeće komponente te konferencije:

- osvrt na nacionalne i institucionalne kontekste, mogućnosti za liderstvo nastavnika i prepreke na koje nailazimo;
- razmena razvojnih projekata, podrška kolega i građenje znanja;
- međusobno povezivanje nastavnika koji govore rumunski i povezivanje s drugim grupama u ITL mreži;
- predavljanje konceptualnih tema kao što su liderstvo i kultura profesionalnog učenja.

Razjašnjavanje konteksta u kojem radimo

Osvrti na nacionalne i institucionalne kontekste bili su važni jer su učesnici došli sa tri različite lokacije i iz dve države. Bilo je nastavnika iz osnovnih i iz srednjih škola, iz urbanih i ruralnih područja. Podrška im je pružana na različite načine, od strane prilično raznorodnih institucija, uključujući NVO i univerzitet. Na primer, u Jašiju je Fakultet psihologije i pedagogije sarađivao sa tri škole; u Bukureštu je Edjukejšn 2000+ sarađivao sa dve škole; u Moldaviji su škole iz urbanih i ruralnih područja sarađivale sa NVO ProDidaktika. Bilo je izuzetno korisno saznati

kako je podrška funkcionisala i razmeniti stečena znanja i iskustva o mehanizmima podrške. To je obogatilo znanje facilitatora o različitim načinima kojima mogu podržati nastavnike i produbilo njihovo razumevanje istih. Na primer, iz priče kolege iz Jašija naučili smo da treba da nađemo partnera koji je sposoban da aktivno učestvuje u pripremi i facilitiranju sesija.

Nakon ovog događaja Dejvid Frost, koordinator ITL projekta, i ja zajedno smo se posvetili pronalaženju drugih saradnika u Jašiju, a osmišljavanje održive strategije za dalji rad u ovom delu Rumunije još je u toku. Takođe smo zaključili da je podrška nevladinih organizacija i u Bukuruštu i u Moldaviji mnogostruko uspešnija i održivija. Školski timovi su nam rekli da im je mnogo značila aktivna podrška tih organizacija i njihova uloga u kreiranju socijalnih mogućnosti za istraživanje, konstruisanje i rekonstruisanje znanja – redefinisanje profesionalne uloge. Razjašnjavanje konteksta u kojem se radilo dalo nam je jedinstven uvid u izuzetnu kreativnost članova tima pri organizovanju i facilitiranju sesija. To je bila i jedinstvena prilika za učenje, razmenu strateškog razmišljanja i izgradnju kapaciteta za budućnost.

Razmena prikaza razvojnog rada

Drugi dan konferencije je gotovo u potpunosti bio posvećen razmeni razvojnih projekata, uspostavljanju bližih kontakata i umrežavanju. Učesnike smo zamolili da donesu materijale kojima će prikazati svoje razvojne projekte; unapred su dobili uputstva za pripremu za konferenciju: opis profesionalnog konteksta, akcije koje su preduzeli da reše uočeni problem, saradnici koje su imali, uticaj projekta i vizija za budućnost. Takođe su im date smernice za osvrt na elemente liderstva u sopstvenoj praksi: problemi koje su uočili u praksi i njihova vizija prakse; kako su inspirisali kolege i uticali na njih, pružali podršku, ostvarivali saradnju i modelisali postupke učenja (Frost, 2012). Takođe smo zamolili učesnike da pomoću alatki adaptiranih iz HartsKem baze resursa razmisle o uticaju svojih projekata na učenje i ponašanje učenika, školu kao organizaciju, sebe (svoju praksu, personalne i interpersonalne sposobnosti), kolege i koleginice ili zajednicu van škole (Frost and Durrant, 2002) i kako bi se taj uticaj mogao pojačati. Svoje refleksije će na konferenciji podeliti sa ostalim učesnicima.

Stvaranjem prilika za učešće na takvom tipu umrežavanja i za razmenu priča o projektima koje su vodili želeli smo da nastavnici osećaju da se njihov rad ceni i da istovremeno zajednički kreiraju i preoblikuju znanje, prevaziđu barijere izolacije i shvate da svi imamo slične brige i pitanja. Shodno tome, već su poster i prezentacije sami po sebi istinski odali počast i iskreno priznanje školi za rad na podršci liderstvu nastavnika. Inventivne metode prezentovanja pomoću boja i trodimenzionalnih uređaja odražavale su koliko se nastavnici ponose svojim školama i razvojnim radom koji su vodili. Smatrali smo da će obilje vremena koje smo posvetili tom delu pojačati osećaj slavljenja postignuća i priznanja. Nismo želeli da požurujemo nastavnike; pobrinuli smo se da damo dovoljno vremena za „posetu izložbi” tako da svako može detaljno pogledati izložen materijal, porazgovarati o radu, postaviti pitanja i dati komentare. Dole su navedeni neki od projekata koje smo tog dana proslavili i iz kojih smo mnogo naučili:

- Učenje moralnih vrednosti u srednjoj školi
- Razvijanje kreativnosti pomoću interaktivnih metoda učenja engleskog jezika
- Korišćenje IKT-a za podučavanje i učenje
- Maksimiziranje korišćenja različitih aktivnosti na časovima ruskog jezika

- Kroskurikularni pristup nastavi hemije
- Motivisanje i aktivno angažovanje učenika za sopstveno učenje
- Korišćenje višestrukih izvora informacija u nastavi rumunskog jezika (učenici 9. razreda)
- Poboljšavanje komunikacije učenika i nastavnika u školi
- Kreativno učenje na časovima rumunskog jezika (učenici 3. razreda)
- Poboljšavanje međusobne komunikacije učenika
- Strategije za učenje kako da se uči

Jedan od projekata postaće simbol tog događaja. Feodora Maican (Feodora Maican) je nastavnica iz Glodenija u Moldaviji. Njena priča je vrlo upečatljiva i kasnije je pominjana u raznim ITL biltenima, objavljena je na HartsKem internet stranici, a o njoj se govori i u Dejvidovom blogu. Feodora je predstavila svoj projekat pomoću ilustrovane knjižice na rasklapanje, koju je napravila uz veliku pomoć svojih učenika. Sledi vinjeta koja prikazuje suštinu njenog projekta.

Vinjeta – Feodorin projekat

Feodora je želela da razvije kreativnost svojih učenika. Učila ih je da pišu priče i da razumeju način konstruisanja priča. Navela ih je da eksperimentišu s pričama; na primer, da promene kraj priče u srećan ili tužan, da izmisle nove likove, da priču smeste u novu sredinu ili na novo mesto. Učenicima je predstavljala probleme i dileme i od njih tražila da ih reše. Na sastanku nastavničkog kolektiva informisala je kolege i kolegice o projektu; zatražila je njihovo mišljenje i zamolila ih za saradnju. Dogovorili su se da će koristiti neke od aktivnosti koje je Feodora osmislila. Takođe će međusobno opservirati časove i beležiti svoja opažanja o načinu na koji te aktivnosti deluju na odnos učenika prema učenju. Nastavnici su se sastali da bi razmenili svoje opservacije i prodiskutovali ih. Bilo je očigledno da takav način učenja pojačava društvenost, kreativnost i maštovitost učenika. Projekat se nastavio i nakon nekoliko meseci Feodora i njezini kolege i kolegice primetili su velike promene: ponašanje i odnos učenika prema učenju postali su pozitivniji, uživali su u školi više nego ikada ranije. Čak su i povučeni učenici više učestvovali na časovima. Feodora je saopštila učenicima da će o projektu govoriti na konferenciji u Bukureštu i zamolila ih da joj pomognu u pripremi načina prezentacije. Odlučili su da priču o projektu ispričaju kroz knjigu u kojoj će svaka stranica prikazivati korake koji su preduzeti i aktivnosti koje su korišćene. Odabranim klip-art sličicama simbolično su prikazali napredak projekta.

Feodora je praktikovala liderstvo i uticala na druge u svojoj školi, ali joj je učešće na tom događaju pružilo priliku da o svom radu razgovara s nekim iz Ministarstva prosvete, te je tako svoj angažman i zagovaranje liderstva nastavnika proširila na nivo obrazovne politike.

Međusobno druženje i upoznavanje tokom događaja imalo je drugu značajnu ulogu: uzajamno učenje. Kad razmislim o događaju i uzmem u obzir komentare koje sam dobila, mogu sa sigurnošću da zaključim da je proces učenja bio višeslojan. Mi nismo naučili samo

o liderstvu u obrazovanju u različitim kontekstima već smo zajednički kreirali i preoblikovali profesionalno znanje sistematskim razmatranjem naše prakse i promišljanjem komentara koje smo dobili od kolega (Frost, 2013a). To se odnosi i na učesnike i na nas, organizatore. Sada se osećam sigurnijom u organizovanju i planiranju takvih događaja.

Uzajamna podrška i inspirisanje bile su ključne dimenzije našeg boravka u Bukureštu. Tome je doprinela činjenica da svi govorimo isti jezik i spoznaja da se svi suočavamo sa sličnim izazovima. To nas je ujedinilo u pronalaženju rešenja i izgradnji naših liderskih sposobnosti; priče o projektima inspirisale su nas, ohrabrile i motivisale. Veliki broj nastavnika izrazio je veliku zahvalnost na tome što im je pružena prilika da vide projekte svojih kolega, da razmatraju rešenja za profesionalne probleme i da aktivno učestvuju u kreiranju znanja, umesto da budu samo pasivni primaoci informacija. Prema tome, ishod tog susreta nije samo prosto razumevanje situacije već poboljšanje koje gradi sposobnosti (Mitchell and Sackney, 2001).

Međunarodni profesionalizam

Da bismo istakli jednu od prednosti umrežavanja, želeli smo da naglasimo povezanost ove grupe sa širom ITL zajednicom. Direktne susrete je teško organizovati, uglavnom zbog nedostatka finansijskih sredstava; ipak, da bismo obezbedili da se čuju njihovi individualni i kolektivni glasovi i da bismo pojačali samoeфикаsnost, smatrali smo da je važno da nastavnici razviju osećaj pripadnosti toj široj zajednici koja praktikuje liderstvo. Zbog toga smo sarađivali sa ITL facilitatorima iz Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Makedonije i drugih zemalja; koristili smo neke vinjete iz njihovih škola i informacije o tome kako oni podržavaju liderstvo nastavnika. Napravili smo postere koje smo izložili u konferencijskom prostoru. Učesnici su bili izuzetno zainteresovani da nauče kako druge zemlje, koje su u sličnoj ekonomskoj situaciji, podržavaju liderstvo svojih nastavnika i izrazili želju da se aktivno povežu s nastavnicima u ITL mreži. To je bila izuzetna prilika da nastavnici vide kako su povezani s globalnom profesijom preko univerzalnih vrednosti i znanja i kako od nje mogu dobiti podršku.

Džon Bengs smatra da bi sindikati nastavnika trebalo da podržavaju osećaj samoeфикаsnosti nastavnika:

uloga organizacija koje predstavljaju nastavnike jeste u tome da povećaju sposobnost nastavnika da iskažu profesionalno liderstvo, da promoviše njihov profesionalni ponos i da pojača njihov osećaj zajedničke samoeфикаsnosti
(Bangs and Frost, 2012:42).

Nastavnici koji su učestvovali na tom događaju očekuju da im mi iz ITL mreže pružimo takvu podršku. Cilj ovog događaja bio je da doprinesemo razvoju rezilijentnijih nastavnika tako što ćemo podstaći njihov aktivan angažman i osposobiti ih da se pozabave svojim profesionalnim problemima i uče iz svog iskustva.

Razmatranje izazova za razvoj škole

Smatrali smo da je važno da učesnici dobiju priliku da se upoznaju s teoretskim konceptima jer su voditelji sesija kao jedno od ograničenja naveli nedostatak relevantne literature na rumunskom jeziku. Zato smo planirali da Dejvid Frost doprinese ovom događaju iz dve uloge; prvo, kao kritički posmatrač interakcija među nastavnicima i mehanizama

podrške koji su korišćeni za promovisanje ciljeva ITL-a, i drugo, pažljivo osmišljenom prezentacijom koja će podstaći nastavnike da promisle o problemu paradigme herojskog liderstva i razmotre alternativne koncepcije liderstva u obrazovanju. Planirano je da Dejvid govori kada budu prisutne zvanice iz Ministarstva prosvete, Zavoda za kontinuirano stručno usavršavanje i direktori škola. Ti gosti imaju mogućnost da ostvare veći uticaj i šire promovišu liderstvo nastavnika, pa smo ih želeli upoznati s vrednostima koje zastupamo i omogućiti im da se sami uvere u uticaj koji je projekat već ostvario. Zbog lakše konceptualizacije teorije, Dejvidova prezentacija je sadržala primere razvojnog rada koji su vodili nastavnici iz drugih zemalja sa sličnim ekonomskim, društvenim, političkim i obrazovnim kontekstom. Odmah nakon toga počeo je drugi krug prezentacija projekata i diskusija, tako da su direktori i gosti iz Ministarstva zajedno s nastavnicima videli kako je rad uticao na nastavnike i profesionalnu kulturu u njihovim školama.

Komentari i evaluacija

Na kraju događaja prikupili smo komentare i osvrte učesnika i analizirali ih. Njihovi komentari bili su nam korisni jer su u njima istaknute najvažnije stvari koje su naučili, ali su, takođe, nama, organizatorima dali ideje kako da poboljšamo buduće događaje. Na primer, nastavnici su izjavili da su najvažnije stvari koje su naučili: važnost saradnje u svim aktivnostima, razmena iskustava, učenje od drugih i nalaženje „pravih“ partnera za saradnju.

Učesnici su takođe izjavili da je njihovo razumevanje liderstva i uticaja koje su njihovi projekti mogli ostvariti bilo donekle ograničeno i bili su zadovoljni što su mogli da nauče kako da prenesu i prošire svoju praksu i planiraju ostvarivanje šireg uticaja. Bili su vrlo zadovoljni prezentacijom teorije jer im je upravo to trebalo da bi razjasnili koncepte lidera i neformalizovanog liderstva, zajednica koje uče i uloge direktora u pružanju aktivne podrške liderstvu nastavnika.

Što se tiče organizacije, iz komentara učesnika shvatili smo da je komunikacija trebalo da bude bolja jer nekima od njih nije bilo sasvim jasno šta treba da pripreme za događaj. Bilo je učesnika koji su smatrali da je korišćen suviše stručan rečnik, što nam je ukazalo na to da je trebalo uzeti u obzir nedostatak literature iz oblasti liderstva nastavnika. Ipak, gotovo svi komentari izrazito su pokazali želju i spremnost nastavnika da i ubuduće učestvuju na takvim događajima koji mogu biti organizovani na drugim lokacijama gde postoje saradnički kontakti. To potvrđuje potrebu nastavnika za interakcijom i pripadnošću široj profesionalnoj zajednici.

Da bismo dogradili kapacitet svog ITL tima i učili jedni od drugih, taj događaj sam opisala u dokumentu koji sadrži fotografije i detaljan opis svih aktivnosti koje su se dešavale tokom dva dana. Nedelju dana nakon događaja svi učesnici i članovi ITL mreže dobili su dokument napisan na rumunskom i engleskom jeziku. Dostupan je i na web-stranici www.teacherleadership.org.uk. Dejvid Frost je svoje refleksije o događaju objavio u ITL biltenu. Oba dokumenta su značajna ne samo zbog priznanja učesnicima već i da bi se svim drugim školama u ITL projektu omogućilo da uče i da im se pomogne u izgradnji kapaciteta.

Dalji koraci

Iako Rumunija od samog početka učestvuje u ITL projektu, održiv program liderstva nastavnika tek treba da se uspostavi u njoj. Uspešan događaj o kojem ovde govorim

ohrabrujući je znak da u Rumuniji postoji veliki potencijal i plodno tle za liderstvo nastavnika i ono što ITL nastoji da promoviše, ali da bi se to ostvarilo, neophodno je rešiti nekoliko ozbiljnih problema. Nedostatak finansijskih sredstava predstavlja teškoću kako drugim ITL zemljama, tako i Rumuniji. Dobili smo samo početnu pomoć od Fondacije otvorenog društva koja je iskorišćena za program u Bukureštu, organizaciju tog događaja i pokrivanje troškova nastavnika koji su doputovali izdaleka i tokom godine uložili mnogo truda u saradnju s drugim školama. Dok pišem ovo, vodimo razgovore s potencijalnim partnerima u Jašiju i nadamo se da će oni uroditi konkretnom strategijom. Naš saradnik iz Bukurešta – Edjukeišn 2000+ više ne postoji.

I dalje tražimo partnere u Rumuniji a Dejvid i ja smo aktivno učestvovali na konferencijama u Bukureštu, 2011. i Jašiju, 2012. Sa svrhom promovisanja vrednosti ITL-a i pridobijanja interesa i saradnje Dejvid je pisao Ministarstvu prosvete Rumunije a ja sam imala nekoliko sastanaka u tom ministarstvu koja su bila posvećena promovisanju ITL-a. Teškoću predstavlja i nestabilna politička scena u Rumuniji: partnerstva i dogovori nisu dugog veka a u Ministarstvu se dešavaju česte i neočekivane promene uloga i odgovornosti. Uprkos svemu, ja sam optimista i nastavljam da praktikujem ono čemu me liderstvo nastavnika tokom godina naučilo: da budem izdržljiva, uporna i da primenjujem svoje liderske veštine i aktivnosti. I dalje sam ubeđena da će liderstvo nastavnika na kraju dobiti svoje mesto u rumunskom obrazovnom sistemu.

Nastavnici to rade sami: građenje znanja u HartsKemu

Ema Anderson, Pol Barnet, Lusi Tompson, Amanda Roberts i Viv Vearing

Uvodna reč urednika

Opis sastanka, građenje i širenje mreže u HartsKemu, prikazan u ovom poglavlju, odražava dugotrajan rad na razvijanju prakse međusobnih susreta i održavanja mreže. Nema sumnje da su bile potrebne godine za usavršavanje te delatnosti. I članovima mreže treba vremena da nauče kako da je najbolje iskoriste i da se posvete procesu. Od velikog značaja je činjenica da se mreža uglavnom oslanja na sopstvene resurse i da su nastavnici organizatori i domaćini tih događaja. To ukazuje na visok stepen održivosti – troškovi su relativno niski a stepen osećaja vlasništva nad procesom visok. Takođe je značajno da nastavnici pri organizaciji događaja, sa svrhom pospešivanja dijaloga među kolegama, u velikoj meri koriste svoju pedagošku inventivnost. Rezultat je dinamična interakcija u kojoj kolege razmenjuju svoja iskustva, bivaju kritički prijatelji jedni drugima sa svrhom otvaranja teških pitanja i upoređivanja praktičnih strategija. Nastavnici imaju poverenja u takvu vrstu znanja, mada ti događaji nisu samo ugodna razmena brzih rešenja i samoisticanja, kako možda neki misle; sasvim suprotno, oni su motori za izgradnju kritičkog znanja, koje pokreće strast prema dijalogu i borba za bolju praksu.

Ključne lekcije za liderstvo nastavnika

- Mreže liderstva nastavnika su najbolje kada ih organizuju i facilitiraju sami nastavnici.
- Umrežavanje i sastanci mreže fokusirani na liderstvo nastavnika mogu da budu kritički, da kreiraju i obogaćuju profesionalno znanje pod uslovom da su osmišljeni na osnovu čvrstih pedagoških principa.

Nastavnici koji će voditi radionice pripremili su svoje slajdove a drugi su u glavnoj sali okačili postere da bi pokrenuli diskusije. Učenici škole domaćina sačekuju ljude na ulazu i upućuju ka „kafé-baru” i stolu za registraciju. Učesnici se prijavljuju za radionice kojima žele da prisustvuju. Nastavnici se pozdravljaju i započinju razgovore o pitanjima i idejama predstavljenim na posterima. Oseća se atmosfera iščekivanja. Konačno, kada se skupi oko osamdeset učesnika, u sali zavlada tišina. Još jedan od HartsKem sastanaka mreže uskoro počinje...

Na kraju susreta te večeri nastavnici su prepuni pohvala. Kažu da je „bilo divno razmenjivati ideje i dobiti povratne informacije”, da ih je „podstakao na razmišljanje” i „inspirisao”. Kakav to događaj izaziva takvu vrstu reakcija nastavnika na kraju napornog školskog dana? Kakva se vrsta znanja gradi kroz te susrete mreže i kako je moguće organizovati šest tako kvalitetnih događaja godišnje? Da li je takav tip aktivnosti građenja znanja prisutan samo u HartsKemu ili je deo šireg imperativa za saradničko građenje znanja? Ovo poglavlje nastoji da odgovori na ta pitanja putem preispitivanja našeg rastućeg razumevanja prakse i moći građenja znanja u okviru HartsKem mreže.

Šta podrazumevamo pod građenjem znanja?

U okviru HartsKema identifikovali smo proces od sedam koraka koji nastavnike osposobljava za vođenje razvojnog rada kojim se unapređuje praksa i kreira ili obogaćuje profesionalno znanje. Poslednji korak ovog modela od sedam koraka koji je Val Hil već opisala (vidi 13. poglavlje) usmeren je na doprinos profesionalnom znanju. Za nas „profesionalno znanje” znači razumevanje i praktičnu sposobnost koje praktičari razvijaju planiranjem, primenom i evaluacijom svojih strategija podučavanja.

Naše lično znanje sadrži *deklarativno i proceduralno znanje* (Erault, 1994). Znati šta da se uradi i kako to da se uradi neophodno je za svakodnevni život, ali nas takođe zanima i zašto to radimo i kako to možemo uraditi bolje. Međutim, fundus znanja nije statičan. Zapravo, mi, nastavnici, dopunjujemo i doterujemo naše znanje putem pokušaja i pogrešaka u nastavi i razmišljanjem o novim idejama koje proističu iz našeg procesa razvoja, istraživanja i debatiranja. Razvojni rad koji vode nastavnici služi kao katalizator za proširivanje profesionalnog znanja i to na dva načina: poboljšanjem same prakse kroz razvojni proces i doprinosom diskursu u okviru profesionalne zajednice, koji proizilazi iz razmene opisa razvojnih aktivnosti (Frost, 2013b).

Aktivnost kreiranja znanja nije kao tradicionalno istraživanje u okviru univerziteta, čiju validnost potvrđuju akademski recenzenti. To je više kao Modus 2 proizvodnja znanja koji je društveno distribuiran, fokusiran na delovanje i podložen višestrukim odgovornostima (Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2003). Kroz aktivnosti naše mreže mi svoje implicitno znanje, stečeno individualnim iskustvom (Polanyi, 1967), činimo vidljivim. To je znanje koje se razmenjuje i dokumentuje tokom kontinuiranog procesa revidiranja i rasta. Prikazi razvojnog rada dovode do uvida koje ostali mogu primeniti u svojim situacijama; mogu preuzeti konkretne alatke i tehnike i koristiti ih u svojoj praksi i što je možda važnije, mogu steći nove ideje, shvatanja i vrednosne pozicije. Drugim rečima, mogu steći „praktičnu mudrost” koja se vrednuje preko njenog uticaja na odeljenja i učenje učenika.

Takvo građenje znanja u suštini je društvena aktivnost. U HartsKemu se ona odvija na seminarima i radionicama, kako u TLDW programu, tako i u master programima čiji se

učesnici zajednički hvataju u koštac sa izazovima i problemima. Ono proističe iz znanja i shvatanja grupe, kao i mišljenja kolega iz udaljenih područja koji objavljuju radove u naučnoj literaturi da bi se obogatio diskurs. Time se odbacuje ideja fiksnog profesionalnog znanja definisanog sertifikatima i eksterno postavljenim standardima u okviru programa koji meri učinak. Umesto toga, vrednuje se znanje koje su nastavnici produkovali za nastavnike, u duhu proširenog profesionalizma (Hoyle, 2008), koji je u srcu nastavnikovog bića. Tokom proteklih deset godina razvili smo i doterali program sastanaka mreže i godišnje konferencije, koji obezbeđuje produktivno okruženje za građenje znanja (Wearing, 2011). Sledi opis načina na koji je sadašnji format tih dešavanja proistekao iz zajedničkog razvoja znanja i razmene mudrosti i prakse.

Osmišljavanje arhitekture za građenje znanja putem sastanaka mreže

Mreže nastavnika postoje odavno. MekLaflin (McLaughlin, 1997) piše o mrežama koje su oformljene za konkretne reformske strategije, u određenim geografskim područjima ili oko zanimanja za zajedničku predmetnu oblast ili temu. Tokom prvih sastanaka HartsKem mreže donekle smo koristili tematske diskusije. Zamolili smo kolege koje su završile master studije da određene večeri tokom radne nedelje organizuju diskusione grupe u lokalnom zvaničnom centru za profesionalno usavršavanje. Oni koje je, na primer, zanimalo ocenjivanje za unapređivanje učenja, mogli su da razmene svoja otkrića i zapažanja. Međutim, bilo je problema u vezi s tim ranim mrežnim aktivnostima. Na organizatora diskusije uglavnom se gledalo kao na „eksperta“, što je dovelo do frustriranosti ostalih članova grupe jer njihov glas nije mogao da dođe do punog izražaja a diskusija im je ponekad delovala irelevantno za njihove konkretne probleme.

Uprkos tim teškoćama, Dejvid Frost, direktor programa HartsKema, čvrsto je stajao pri svom uverenju u vrednost uzajamnog učenja i građenja znanja. Angažovali smo profesionalne konsultante da nam pomognu u pronalaženju novog modela za susrete HartsKem mreže. Pokrenuli smo novu seriju susreta koja je bila zasnovana na nehijerarhijskim principima, odnosno pretpostavci da svako ima nešto da podeli s drugima i da svako može nešto da nauči. Radionice su vodili članovi TLDW grupa i polaznici master studija. Učesnici su, na osnovu svojih interesovanja, birali radionice kojima će prisustvovati. Na izloženim posterima prikazani su i drugi projekti koje su vodili nastavnici, a interakcija je podsticana provokativnim pitanjima na posterima, o kojima su se tokom pauza za kafu vodile neformalne diskusije.

Detaljno smo evaluirali susrete mreže organizovane na taj nov način. Njihova očigledna prednost bila je dobra struktura i mogućnost da se čuju mnogi glasovi, što je naš profesionalizam u organizovanju takvih susreta podiglo na viši nivo. Ovim je potvrđeno da su događaji legitiman izvor profesionalnog znanja, ali princip da nastavnici zajedno razvijaju znanje nije baš bio u skladu sa činjenicom da događaje organizuju ljudi koji su za to plaćeni. Taj stav, zajedno sa određenim finansijskim ograničenjima, doveo je do sadašnje strukture susreta mreže. Sada se godišnje održava šest sastanaka mreže. Te događaje u potpunosti vode nastavnici. Organizuje ih tim iz škole domaćina. Oni i dalje sadrže radionice koje vode nastavnici, izložbu postera i inovativne aktivnosti umrežavanja. Ti događaji ne doprinose samo očuvanju osećaja zajedništva putem razmene razvojnog rada koji vode nastavnici

već su i instrument za uzajamnu podršku, podsticaj i inspiraciju. Naravno da se to dešava zahvaljujući entuzijazmu i aktivnom učešću nastavnika, ali precizna i dobro promišljena struktura događaja maksimalizuje njihov uticaj. Sledi opis načina organizovanja susreta mreže i principa na kojima počiva ta praktična menadžerska strategija.

Sprovođenje programa susreta mreže

Na svakom od naših šest susreta mreže učestvuje između 70 i 100 učesnika. Na prvom susretu svake školske godine, kada se novi članovi priključuju TLDW programu, broj učesnika može biti i do 150. Kada smo tek započeli sa takvim obrascem događaja, ponekad smo neki susret morali da otkazemo jer je očekivan broj učesnika bio premali. To iskustvo nas je naučilo da je važno da sastavimo godišnji plan događaja koji uzima u obzir geografski položaj škole domaćina i druga opterećenja zbog kojih nastavnici ne mogu da dođu. To strateško planiranje, praćeno blagovremenim i delotvornijim oglašavanjem, dovelo je do toga da se sada svi susreti mreže redovno održavaju.

U HartsKemu ne težimo samo ka građenju znanja o liderstvu i pedagogiji već nastojimo i da svoju praksu razvijemo u skladu s procesom izgradnje znanja. Strateški pristup organizaciji programa i upravljanju njime obezbeđuje da se svaki susret mreže nadograđuje na iskustvo s prethodnog susreta. Menadžer mreže ima ključnu ulogu u facilitaciji tog kontinuiteta i razvoju naše ekspertize. Svi članovi mreže imaju okvirni dokument *Vodič za planiranje susreta mreže*. Zatim, dovoljno ranije od predviđenog datuma događaja, menadžer mreže posećuje školu domaćina kako bi organizacionom timu pomogao pri planiranju događaja. Razgovara s njima o tome kako da opšte smernice najbolje prilagode svom konkretnom kontekstu. Sledi pregled ključnih aktivnosti koje treba da se preduzmu.

Organizovanje susreta mreže – 20 ključnih aktivnosti

1. Dobiti podršku rukovodstva škole za događaj – zamoliti rukovodstvo škole da susret mreže bude stalna tačka na dnevnom redu njihovih sastanaka.
2. Obezbediti da se događaj unese u školski kalendar.
3. Odabrati temu događaja i osmisлити način na koji će se dati okvir za refleksije.
4. Identifikovati odgovarajuću početnu vežbu ili uvodnu aktivnost koja će pomoći učesnicima da se međusobno upoznaju.
5. Započeti proces identifikovanja izlagača na radionicama i priređivača postera.
6. Objaviti informacije o događaju, uključujući i njegov program, na veb-stranici.
7. Raspodeliti dužnosti članovima nastavnog osoblja i učenicima škole, npr., posluživanje napitaka i hrane, pomoć oko tehnike i uređivanje prostorija, dočekivanje učesnika itd.
8. Odrediti datume za konkretne poslove i redovno pratiti kako napreduju.
9. Obezbediti dostupnost odgovarajućih prostora, npr., velika dvorana iz koje je iznet višak opreme i nameštaja, niz učionica blizu dvorane za radionice, prostor za osvežavajuće napitke i hranu itd.

10. Obezbediti da raspored nameštaja bude pogodan za diskusije i debate.
11. Obezbediti da sva tehnička oprema ispravno radi.
12. Obezbediti dovoljno prostora za parkiranje automobila.
13. Postaviti putokaze za parkiralište, ulaz u školu, sobe za radionice itd.
14. Organizovati učenike koji će pozdraviti učesnike kada uđu u školu i uputiti ih ka mestu za registraciju.
15. Angažovati grupu kolega i koleginica za stvaranje toplog i privlačnog ambijenta u dvorani pomoću muzike, dekoracija itd.
16. Odrediti kontakt osobu kojoj se treba obratiti u vezi sa bilo kojim pitanjem na dan održavanja događaja.
17. Pripremiti odgovarajuće osveženje za učesnike.
18. Angažovati, na dobrovoljnoj osnovi, određeni broj članova mreže koji će dokumentovati događaj.
19. Obezbediti fotografisanje učesnika i događaja i pokušati organizovanje snimanja video-kamerom.
20. Planirati strategiju za prikupljanje povratnih informacija i komentara na kraju događaja radi evaluacije.

Nije nam namera da sputavamo inovativnost, ali smo naučili da je opšti format za susret mreže dobrodošao, posebno zato što su domaćini vrlo zaposleni nastavnici koji nemaju na raspolaganju mnogo vremena. Vinjeta koja sledi ilustruje tipičan susret HartsKem mreže.

Vinjeta – Susret HartsKem mreže u Semjuel Rider akademiji

Semjuel Rider akademija posvećena je osnaživanju svog nastavnog osoblja za vođenje učenja i podučavanja u školi. Osnovali su TLDW grupu da im pomogne u ostvarivanju tog cilja. Inspirisani kako nacionalnim, tako i međunarodnim susretima mreže, bili su oduševljeni prilikom da organizuju takav susret u svojoj školi.

Na susret je došlo oko 120 učesnika. Događaj je počeo u 16:30 pozdravnim govorom direktora škole Mata Gotiera (Matt Gauthier) koji je govorio o uticaju koji su TLDW projekti ostvarili u školi. Lusi Tompson (Lucy Thompson), pomoćnica direktora i TLDW mentor, započela je događaj aktivnošću u kojoj je svako nekom drugom trebalo da kaže šta je naučio iz literature koju čita. To je bilo uspešno, što se videlo i iz komentara u kojima je naglašeno da je ta aktivnost doprinela stvaranju „tople, saradničke atmosfere“. Zatim je u 17:00 započela sesija u kojoj su učesnici međusobno razmenjivali razmišljanja i ideje o onome što je bilo prikazano na posterima. U 17:30 učesnici su otišli na prvu od dve radionice. Radionice su pokrivale širok raspon tema i bile su izuzetno interaktivne. Odličan primer za to jeste radionica koja se bavila razvojem strategija za

bavljenje problemom potkultura stručnih aktiva iz različitih nastavnih oblasti. Radionica je bila isplanirana tako da se vreme od 30 minuta maksimalno iskoristi. Počela je kratkom prezentacijom nakon koje je usledila diskusija. Naročito upečatljiva bila je saradnička priroda te radionice u kojoj je svim učesnicima omogućeno da podele zajednička iskustva i uče jedni od drugih. Posle druge serije radionica, na završnoj plenarnoj sesiji, Dejvid Frost je govorio o inovativnim sesijama koje je video i dragocenoj razmeni znanja širom mreže. Povratne informacije o događaju bile su vrlo pozitivne. Učesnici su izjavili da im je to bila izvanredna prilika da razmene kako dileme, tako i potencijalna rešenja. Takođe su dali korisne predloge za buduće događaje, kao napr., sastavljanje liste kontakata pre događaja. Lusi i ostali iz rukovodećeg tima osvrnuli su se na događaj i svi su se složili da je bio izuzetno uspešan. Danima nakon događaja u zbornici se vodio živ razgovor o njemu. Evaluacija je pokazala da događaj nije bio razvojan samo za TLDW učesnike već i za članove nastavničkog kolektiva Semjuel Rider akademije koji mu nisu prisustvovali.

Seriya od šest susreta mreže dopunjena je godišnjom konferencijom koja ima nešto drugačiju prirodu i svrhu.

Godišnja HartsKem konferencija

Na sadašnji format godišnje HartsKem konferencije uticao je događaj u okviru ITL projekta kojem je Dejvid Frost prisustvovao u Istanbulu. Taj događaj je bio više svečanog karaktera i posvećen slavljenju postignuća članova grupa nastavničkog liderstva u Istanbulu, a manje prijateljskom kritičkom razmatranju projekata nastavnika. Upravljački tim HartsKema razgovarao je o takvom pristupu i odlučio da ga primeni pri planiranju narednih godišnjih konferencija. Dok susreti mreže traju dva sata, za konferenciju je predviđeno pola dana. Svrha konferencije jeste odavanje priznanja radu mreže tokom protekle godine i stimulacija visoko kvalitetnih debata. S tim ciljem pozvani uvodničar svojim govorom stimuliše diskusije, a duži seminari su prilika za dublju kritičku analizu određene teme. Polaznici master studija facilitiraju seminare da bi se omogućila temeljna diskusija. Oni imaju dvostruku ulogu: da usmeravaju diskusiju ka temi koju je pokrenuo voditelj seminara i da zabeleže suštinu te diskusije radi objavljivanja u izveštaju o događaju. Polaznici master studija tako postaju delotvorni i aktivni domaćini konferencije, čija je dužnost da podignu intelektualni nivo diskusija na seminarima.

Iako je organizacija tih godišnjih događaja kompleksnija od organizacije redovnih susreta mreže, to u potpunosti rade članovi mreže. Val Hil, nastavnica i članica HartsKem mentorskog tima, svojim komentarom je na HartsKem godišnjoj konferenciji 2014. godine, sumirala taj saradnički pristup učenju na svim nivoima.

Pogledajte nas ovde – i pomislite na HartsKem mrežu koja se širi daleko izvan nas, danas prisutnih: na ljude od kojih smo učili na susretima mreže i u svojim školama. Uistinu smo probudili „uspavanog diva“ o kojem govore Kacenmejer i Moler (Katzenmeyer i Moller). Posegnuli smo u ogromnu riznicu profesionalnog znanja koje živi u nama i među nama. Ovde smo da još više ojačamo taj prošireni profesionalizam jer je on sama srž našeg bivanja, (Izvod iz govora Val Hil na Godišnjoj konferenciji HartsKema, 2014. godine).

Na naše konferencije dolazi mnogo gostiju iz inostranstva koji vrlo često imaju funkciju katalizatora za širenje mreže. Na primer, na konferenciju 2014. došli su gosti i studenti postdiplomskih studija iz raznih zemalja, uključujući Egipat, Keniju, Kirgizstan, Maroko, Palestinu, Portugal, Saudijsku Arabiju i Španiju. Uspešan rad pozelele su nam kolege i kolegice iz ITL mreže iz Srbije, Bosne i Hercegovine i Turske. Jedna od gošći, Almina Eltemami iz Egipta, studentkinja na postdiplomskim studijama, došla je do uverenja da je liderstvo nastavnika neophodno njenoj domovini. Almina planira da u septembru 2014. u Egiptu pokrene obiman program liderstva nastavnika.

Slično tome, Hana Ramahi iz Palestine, koja je takođe bila na konferenciji, sarađuje sa Aminom i planira da približno u isto vreme kao i Amina pokrene sopstveni program u Palestini.

Građenje znanja preko publikacija

U HartsKemu znanje se ne gradi isključivo putem „živih“ događaja o kojima smo već govorili već i putem pisane reči u nizu različitih formi publikacija. Za publikovanje priča o projektima nastavnika koristimo HartsKem Vois (Glas Harts Kema), bilten i HartsKem internet stranicu.

U okviru HartsKem mreže koriste se različiti tipovi publikacija za građenje profesionalnog znanja, ali mi smo uvereni da se pričama ne prenose samo informacije. One takođe inspirišu druge da deluju na način koji je vredan u moralnom pogledu. U tom smislu, priče su slične basnama jer inspirišu ljude da razmišljaju i deluju na nov način. Priče članova HartsKema objavljuju se na više načina. Bilten HartsKem Vois, koji izlazi svakog tromesečja, ima svrhu da članovima omogući da budu u toku sa dešavanjima u mreži i da oglašava konkretne događaje. On takođe igra ulogu u građenju znanja jer donosi kratke prikaze razvojnog rada kojima se članovi mreže bave. Dati su i kontakti dotičnih članova tako da druge kolege mogu stupiti u vezu s njima i saznati više o uzajamnom radu.

U nastojanju da proširimo svoje građenje znanja, pokrenuli smo 2007. časopis Tičer Lideršip da bi prikazi razvojnog rada nastavnika bili dostupni nastavnicima širom sveta. Želeli smo da se glas nastavnika čuje u javnoj debati o reformi obrazovanja (Frost, 2008; Bangs and Frost, 2012) i da odamo priznanje i počast postignućima nastavnika u vođenju promena. To smo dogradili novim pristupom gde veb-stranice koristimo kreativnije a, paralelno s tim, jednom godišnje izdajemo knjigu. Blog Dejvida Frosta na veb-stranici Lideršip fo Larning – www.lflteacherleadership.org – takođe skreće pažnju na liderstvo nastavnika i upućuje na mesta gde se mogu naći članci i priče. Pored toga, 2013. otvorena je nova internet stranica – www.teacherleadership.org.uk – da bismo mogli da objavljujemo radove koji podupiru projekte članova mreže i da odajemo počast liderstvu nastavnika u našoj mreži i drugde.

Inicijativa „Međunarodno liderstvo nastavnika“ (ITL)

Pokretanje ITL inicijative 2008. godine proširilo je obim umrežavanja za članove HartsKema. Inauguraciona konferencija ITL tima uključila je i posetu susretu HartsKem mreže koji se preklapio s datumom konferencije. Kolege iz brojnih zemalja-učesnica u ITL-u bile su impresionirane HartsKem događajem i dobile inspiraciju da kreiraju slične mogućnosti u sopstvenim zemljama. Cilj ITL-a bio je davanje podrške razvoju liderstva nastavnika u

drugim zemljama a članovima HartsKema otvorene su brojne mogućnosti da uče zajedno sa inostranim kolegama na susretima mreže širom Evrope. Primera radi, 2012–2013. članovi HartsKem mreže učestvovali su na događajima u Bragi u Portugalu, Fruškoj Gori u Srbiji (vidi 18. poglavlje) i Mostaru u Bosni i Hercegovini. 2014. ukazale su se nove prilike jer su drugi članovi HartsKem tima učestvovali na centralnom nacionalnom događaju posvećenom liderstvu nastavnika u Portugalu. Nadamo se da će rad na takvom povezivanju omogućiti da se glas još većeg broja članova HartsKem mreže čuje u raznim delovima sveta. Pored toga, ostajemo posvećeni razvijanju snage našeg programa u Velikoj Britaniji promišljanjem onoga šta smo naučili i radeći zajedno sa inostranim partnerima.

Ovim poglavljem iznosimo stav da je profesionalno znanje vlasništvo koje se razvija u društvenom kontekstu HartsKema, a ne propisan i statičan fundus znanja sadržan u akademskim tekstovima. Građenje profesionalnog znanja vidljivo je u razmeni priča i ideja između nastavnika na sastancima mreže, u njihovim pričama u časopisu Tičer Lideršip i na veb-stranicama i u učionicama gde se ono manifestira u praksi. Ono može da se oseti u diskusijama između naših inostranih kolega iz ITL projekta, koje, uprkos tome što se često vode na drugom jeziku, ipak mogu preneti moć liderstva nastavnika za motivisanje i mobilizovanje nastavnika za vođenje promena.

Skup nastavnika-lidera na Fruškoj Gori u Srbiji

Gordana Miljević, Kler Herbert i Šila Bol

Uvodna reč urednika

Tokom početnih faza rada dokumentovanog u ovoj knjizi sumnjalo se u mogućnost širenja koncepta neformalizovanog liderstva nastavnika van Velike Britanije. Konačno, dominantne poruke iz mnoštva izvora zapravo ponavljaju iste stare pretpostavke veberovskog (Weber) pogleda na organizacije. Ovo poglavlje pokazuje da se ograničenja zastarele birokratije mogu prevazići ako se moralna svrha neguje tako što se nastavnicima ponudi način da nauče kako da praktikuju liderstvo. Ovo poglavlje ne potvrđuje samo izvodljivost takvog pristupa. Ono takođe ilustruje kako zajedničko iskustvo podučavanja i vođenja promena omogućuje umrežavanje ljudi i van granica sopstvene zemlje. U njemu možemo da uočimo radost koju nastavnici osećaju kada s drugim nastavnicima razgovaraju o zajedničkim vrednostima i ciljevima. Ukorenjene etničke razlike prosto nestaju. Iz ovih priča vidimo da muzika, zajednički obroci i druženje imaju značajnu ulogu u stvaranju osećaja zajedništva, ali ono što je najznačajnije jeste suštinski uvid u to kako nastavnici mogu jedni drugima biti kritički prijatelji u nastojanju da transformišu obrazovanje. Takođe smo uspeli da bacimo pogled i na vrstu procesa kojima nastavnici prevazilaze lokalne okolnosti i konstruišu međunarodni identitet.

Ključne lekcije o liderstvu nastavnika

- Ideja neformalizovanog liderstva nastavnika ostvariva je u širokom rasponu različitih kulturoloških i političkih konteksta.
- Međunarodno umrežavanje može da inspiriše nastavnike za širenje shvatanja sopstvenog profesionalizma.

Maja 2013. održan je izuzetan skup nastavnika, facilitatora i istraživača u hotelu na planini Fruška Gora u srpskoj pokrajini Vojvodini. Susret je organizovao Centar za obrazovne politike (COP) iz Beograda uz finansijsku podršku Fondacija otvorenog društva (OSF) iz Njujorka. Učesnici su doputovali iz različitih delova Srbije i drugih zemalja: Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Makedonije, Moldavije, Portugala, Rumunije i Velike Britanije.

Vikend smo proveli u predivnom hotelu na Fruškoj Gori koja se nalazi na 20 kilometara od Novog Sada (www.novisad.rs/eng). Taj uzbudljiv događaj bio je ključna prekretnica za inicijativu programa Međunarodno liderstvo nastavnika (ITL) kojoj su se zemlje Zapadnog Balkana pridružile 2009. na konferenciji u Beogradu, a čiji je domaćin bila Gordana Miljević. U ITL se na kraju uključilo ukupno četrnaest zemalja a, zahvaljujući podršci OSF, facilitatori i istraživači iz tih zemalja učestvovali su na konferencijama u Mavrovu u Makedoniji, Velikom Trnovu u Bugarskoj i Kembridžu u Velikoj Britaniji. Međutim, susret na Fruškoj Gori bio je prava prelomna tačka jer se pored sastanka projektnog tima održao i susret mreže nastavnika. Ovde se govori o svakoj od te dve dimenzije.

Istoriijat ITL inicijative

2008. godine predstavnici iz više evropskih zemalja učestvovali su na inicijalnom eksplorativnom sastanku u Kembridžu. Sastanku je takođe prisustvovala Gordana Miljević, predstavnik OSF-a, koja je u HartsKem modelu prepoznala potencijal za doprinos realizaciji nekih od ciljeva Fondacija otvorenog društva, tj razvoj demokratskog građanskog društva i inkluzivne obrazovne prakse. Grupa je prepoznala rizike od „pozajmljivanja obrazovnih politika“ (Phillips and Ochs, 2003; Steiner-Khamsi, 2004), odnosno činjenicu da prost transfer prakse u različite kulturološke kontekste nije moguć. Međutim, pokazalo se da suštinski elementi programa liderstva nastavnika i principi na kojima on počiva, koje je razvila HartsKem mreža, mogu biti korisni u kulturološki različitim sredinama.

Zatim je Gordana stupila u kontakt s relevantnim i pouzdanim kolegama iz zemalja jugoistočne Evrope i pozvala ih na konferenciju u Beogradu na kojoj su im članovi HartsKem mentorskog tima predstavili osnove neformalizovanog liderstva nastavnika. Sastanak je bio vrlo uspešan i urodio je osnivanjem međunarodnog tima facilitatora koji će nastaviti ITL inicijativu i u svojim zemljama uspostaviti programe podrške liderstvu nastavnika. Neki od učesnika sastanka u Beogradu su univerzitetski profesori: na primer, Jelena Vranješević, sa Univerziteta u Beogradu i Petja Kabakčijeva (Petya Kabakchieva), profesorka sociologije na Univerzitetu u Sofiji u Bugarskoj. Neki učesnici, kao Viorika Poštika (Viorica Postica) iz Kišinjeva u Republici Moldaviji, imaju više profesionalnih identiteta; Viorika je univerzitetska profesorka i direktorka nevladine organizacije (NVO) ProDidaktika. Veći deo učesnika bio je iz NVO-a koje se bave obrazovanjem i društvenim aktivizmom, nekoliko ih je bilo iz vladinih institucija a dvoje iz Crne Gore radili su kao pedagozi u osnovnoj školi. Bez obzira na svoje položaje i obrazovanje, svi su sa oduševljenjem prihvatili ideju razvijanja podrške liderstvu nastavnika a zatim je i realizovali uspostavljanjem uspešnih programa.

Dve godine kasnije, izveštaj o ITL projektu (Frost, 2011) pokazao je da liderstvo nastavnika može značajno doprineti ne samo razvoju prakse nastavnika već i reformi obrazovanja građenjem

znanja „odozdo“. Oslanjajući se na obiman proces saradničkog akcionog istraživanja koji je prikazan na ITL sastanku u Beogradu, 2009, izveštaj se završava sledećim zaključkom:

Međunarodni partneri su se iznenadili i oduševili onim što su nastavnici postigli i velikim stepenom priznanja i uvažavanja liderstva nastavnika od strane direktora i donosioca obrazovnih politika u mnogim zemljama učesnicama (Frost, 2011: 57).

Izveštaj iznosi dokaze u prilog tvrdnji da nastavnici u različitim kulturološkim sredinama i obrazovnim sistemima mogu praktikovati liderstvo i uticati na praksu u svojim školama pod uslovom da imaju odgovarajuću podršku.

Sada prelazimo na opis dve dimenzije događaja: sastanak ITL tima i susret mreže nastavnika.

Dimenzija 1: sastanak tima ITL projekta

Skup na Fruškoj Gori bio je jedna od retkih prilika da međunarodni tim facilitatora ITL razmeni svoja iskustva i osvrne se na uticaj nastavničkih projekata. Došli su facilitatori iz devet od četrnaest zemalja koje su učestvovala u projektu. Na početku smo precizirali ciljeve sastanke: razmeniti iskustva, razmotriti naš facilitatorski rad i pomoći jedni drugima u osmišljavanju daljeg razvoja ITL inicijative. Takođe smo pokušali da izgradimo viziju o tome kako da proširimo mrežu i izgradimo istraživačku dimenziju svog rada.

Dejvid Frost i njegov HartsKem tim pripremili su okvir za diskusiju, što je već postao ustaljen običaj za takve međunarodne sastanke. Shodno tome, svi članovi tima dobili su zadatak da pripreme prikaz svojih programa liderstva nastavnika na osnovu sledećih kategorija:

Program podrške

Kakve grupe? Ko ih je sačinjavao? Ko je facilitirao grupe? Prostor za sastanke grupe. Resursi/finansiranje. Pitanja i problemi u vezi s programom.

Alatke

Šta je prevedeno/adaptirano iz HartsKem zbirke alatki? Kreiranje novih alatki. Pitanja i problemi u vezi s kreiranjem ili korišćenjem alatki.

Projekti nastavnika

Fokus projekta (kategorizacija)? Individualno ili timsko vođenje? Obim uticaja? Širina i tip učinjenih promena.

Građenje znanja

Razmena priča o projektima nastavnika. Širenje mreže van škole. Objavljivanje priča nastavnika na veb-stranicama, u informacionim biltenima, itd.

Evaluacija

Metode evaluacije programa. Dokazi o koristi liderstva nastavnika. Pitanja proistekla iz evaluacije.

Pošto je naša grupa bila velika, jer je iz pojedinih zemalja bilo troje ili četvoro predstavnika, podelili smo se u manje grupe kako bi svi članovi tima mogli da razmene prikaze svojih programa i jedni drugima pruže konstruktivnu kritiku. Na plenarnoj sesiji identifikovali smo

neke od dominantnih tema i pitanja uključujući: pitanje finansiranja, mera do koje je izgrađen kapacitet za facilitiranje liderstva nastavnika, dodeljivanje sertifikata i uloga direktora škola.

Pitanje finansiranja: u Velikoj Britaniji program finansiraju škole iz svog budžeta za stručno usavršavanje i unapređivanje škole. Neke zemlje su uspele da obezbede donatorska sredstva, kao npr. Bosna i Hercegovina i Makedonija. U Srbiji je povezivanje sa APREME projektom, finansiranim iz EU sredstava, obezbedilo početni zamah. Iako grupe nastavnika lidera mogu da opstanu i bez finansijske podrške, složili smo se da su određena sredstva neophodna za umrežavanje, koje je vitalni element procesa razvoja liderstva. Novac je potreban za iznajmljivanje prostora, putne troškove, smeštaj i hranu za učesnike.

Pitanje izgradnje kapaciteta: Većina prisutnih je izjavila da u prvoj generaciji nastavnika koji su prošli kroz program ima onih koji mogu da nauče kako da facilitiraju program. Makedonija ima dovoljno sredstava da omogući svom timu da obuča veći broj facilitatora. Shvatili smo da je za budući razvoj liderstva nastavnika neophodno da oformimo mentorske timove sastavljene od iskusnih ljudi koji imaju facilitatorska znanja i veštine.

Dodeljivanje sertifikata: HartsKem je doneo odluku da sertifikate više ne izdaje Kembridžski univerzitet, već da uspostavi svoj „Sertifikat za liderstvo nastavnika“. Usvojene su strategije kojima se ubuduće obezbeđuju rigorozni i konzistentno visoki standardi. Timovi iz drugih zemalja su izjavili da izdaju sertifikate koje priznaje Ministarstvo prosvete i da nastavnici dobijaju bodove za stručno usavršavanje koji se traže u okviru nacionalnih sistema stručnog usavršavanja. Izražena je zabrinutost zbog mogućnosti da akreditacione institucije nametnu kontrolu nad programom, što bi moglo ugroziti naše ciljeve. Predloženo je da istražimo mogućnost povezivanja naših različitih oblika sertifikovanja i uspostavljanja zajedničkog, saradničkog pristupa.

Pitanje uloge direktora škola: ITL tim je već više puta diskutovao o tom pitanju. U nekim zemljama direktori potpuno podržavaju program i aktivno su uključeni u njega. U drugima ne postoji razumevanje za način negovanja dinamične, profesionalne kulture. Gordana Miljević je istakla da sve više raste rivalstvo između direktora škola, pa bi se ambicioznim direktorima program liderstva nastavnika mogao predstaviti kao prednost za školu.

Priprema za susret nastavnika

Završni deo prvog sastanka tima bio je posvećen pripremi za susret nastavnika koji je bio predviđen za naredni dan. Nastavnici će tada prezentovati projekte koje su vodili, a zadatak facilitatora biće da posmatraju i razmatraju uticaj tih projekata. Diskutovali smo o dolenavedenom instrumentu koji se zasniva na kategorijama proisteklim iz istraživanja mišljenja nastavnika o uticaju razvojnog rada koji su sprovedi (Frost and Durrant, 2002).

Uticaj

Fokus razvojnog rada

Šta je bio problem? Zašto je to bilo važno?

Kontekst razvojnog rada

Kakav je školski kontekst? Kakva vrsta profesionalne kulture vlada u školi? Kakva je struktura upravljanja školom? Kakve su državne ili lokalne okolnosti?

Proces razvojnog rada

Kako je proces vođen? Ko ga je podržao? Ko je učestvovao? Šta su bile prepreke?

Uticaj na nastavnu praksu nastavnika

Inovacije? Koje nove tehnike i strategije?

Uticaj na nastavnu praksu kolega

Koje kolege? Koliko kolega? Koja poboljšanja su kolege preuzele?

Uticaj na identitet/sposobnosti nastavnika

Da li se povećalo samopouzdanje, poboljšao profesionalizam? Da li su proširili svoj doseg ili ulogu? Da li su razvili neke nove veštine?

Uticaj na identitet/sposobnosti kolega

Da li se povećalo samopouzdanje, poboljšao profesionalizam, itd? Da li su proširili svoj doseg ili ulogu? Da li su razvili neke nove veštine?

Uticaj na učenje učenika

Kojih učenika? Da li je zabeleženo poboljšanje postignuća? Da li je zabeleženo poboljšanje znanja i veština? U kojim predmetnim oblastima?

Uticaj na dispozicije učenika

Pozitivniji stavovi prema školi ili određenim predmetima? Povećanje motivacije, samopouzdanja i samopoštovanja? Poboljšanje ponašanja?

Uticaj na sposobnosti učenika za učenje

Poboljšanje svesti učenika o sebi kao onima koji uče ili sposobnosti promišljanja i evaluacije sopstvenog učenja?

Uticaj na školu kao organizaciju

Poboljšana saradnja nastavnika? Nove ili poboljšane strukture ili procedure? Promene profesionalne kulture? Povećan kapacitet za inovacije?

Uticaj van škole

Učešće u mrežama? Doprinosi zagovaranju? Publikacije? Rad sa lokalnom zajednicom?

Dogovoreno je da članovi ITL tima koriste standardne *pro forme* za evidentiranje svojih opservacija tokom radionica koje u drugom delu događaja vode nastavnici.

Dimenzija 2: susret mreže nastavnika

Događaj je bio prilika da nastavnici razmene svoje projekte i razmotre iskustvo praktikovanja liderstva. Susretu je prisustvovalo oko 100 nastavnika koji su došli iz Bosne i Hercegovine, Bugarske, Crne Gore, Makedonije, Moldavije, Srbije, Velike Britanije i drugih zemalja. Svrha susreta bila je građenje znanja o podučavanju i učenju. Nadali smo se da će nastavnici, putem razmene iskustava i zajedničkog građenja znanja, razviti saradničke veze s kolegama iz drugih zemalja i steći osećaj pripadnosti međunarodnoj profesionalnoj zajednici. Struktura događaja podudarala se sa strukturom HartsKem susreta u kojima su svi ti elementi deo rutinske prakse (vidi 13. poglavlje). Učesnici su na niz različitih načina

razmenjivali svoje inovacije i razvojni rad. Priče o razvojnem radu ispričali su preko izložbe postera i na radionicama koje su vodili nastavnici.

Već rano ujutro, dok su nastavnici postavljali svoje postere u predvorju hotela, bilo je očigledno da, uprkos tome što se ti nastavnici nisu ranije sreli, svi dele veru u liderstvo nastavnika i uzbuđenje otkrićem da su deo saradničkog poduhvata. Diskusije na raznim jezicima vodile su se oko postera na kojima su s ponosom predstavljeni projekti nastavnika i postavljena pitanja o uticaju. Mnogi su govorili sličnim jezicima i lako su se sporazumevali, a neki su za komunikaciju koristili engleski kao *lingua franca*. Ipak, bilo je i učesnika koji su imali značajne jezičke barijere. Bez obzira na to, mogli su da komuniciraju uz pomoć živopisnih i dobro osmišljenih postera. Početna anksioznost ustupila je mesto iskrenom oduševljenju, udubljanju u priče koje su se razmenjivale i potvrdi da nastavnici mogu da vode promene.

Kad je počeo formalni deo događaja, u hotelskoj konferencijskoj sali sedelo je više od stotinu ljudi. Skup je u ime organizacije domaćina, COP-a, pozdravila Gordana Miljević. Zahvalila je za podršku OSF-u, koji je predstavljala Ališa Tejlör (Aleesha Taylor). Ališa je doputovala iz Njujorka da bi bila s nama. Gordana je posebno zahvalila nastavnicima od kojih su mnogi doputovali izborivši se s problemima kao što su: komplikovani postupak dobijanja vize, lični troškovi, strah od letenja i naporno i dugačko putovanje. Ališa se kratko obratila prisutnima i, između ostalog, izjavila da je privilegovana time što je povezana sa ITL inicijativom. Dejvid Frost je u svom uvodnom obraćanju skrenuo pažnju na koncept proširenog profesionalizma (Hoyle, 2008) i činjenicu da posvećenost koju su nastavnici pokazali dolaskom na susret manifestuje onu vrstu profesionalizma koja ima moć da transformiše obrazovne sisteme širom sveta.

Nakon uvodnih obraćanja usledile su prezentacije nekoliko lidera facilitatorskih timova. Ivona Čelebić iz NVO „proMENTE društvena istraživanja” iz Sarajeva predstavila je ono što je postignuto u Bosni i Hercegovini u kojoj su osnovane mnoge grupe liderstva nastavnika. Pomenula je susret mreže nastavnika koji je organizovala u Sarajevu a na koji su došli i nastavnici iz Hrvatske, Makedonije i Srbije, tako da su se svi međusobno bolje upoznali i podelili priče o svom liderstvu razvojnih projekata.

Suzana Kirandžiska i Majda Joševska iz Skoplja u svojoj prezentaciji govorile su o načinu na koji su iskoristile ITL pristup kao ključnu dimenziju podrške koju „Korak-po-korak” pruža, uz finansijsku pomoć US AID-a. U Makedoniji se stalno trude da program liderstva nastavnika ugrade u šire inicijative finansirane iz donacija. Na primer, to im je uspelo u novom projektu „Čitaoci su lideri”. Rad na razvijanju liderstva nastavnika zauzeo je centralno mesto u naporima Makedonije da transformiše profesionalizam nastavnika.

Treću prezentaciju imala je Rima Bezede u ime NVO „ProDidaktika” iz Kišinjeva iz Republike Moldavije. Poput ostalih, i ovde je opisano kako su Rima i njena koleginica Viorika Poštika razvile svoje programe liderstva nastavnika. Skrenula nam je pažnju na knjigu koju su objavile na rumunskom jeziku kojim govori većina stanovništva Moldavije.

Poster i radionice koje su vodili nastavnici

Po završetku prezentacija drugi deo prepodneva bio je posvećen razgledanju izložbe. Hotelsko predvorje ukrašavalo je preko 50 živopisnih postera koji su predstavljali opseg

projekata i posvećenost nastavnika razvojnog radu. Uživajući u impresivnoj ponudi „zalogaja srpske hrane“, nastavnici su razgledali postere i pomagali jedni drugima u prevodu s različitih jezika kojim su ispisani.

Nakon toga Ivona Čelebičić je facilitirala refleksije i diskusiju tokom kojih su se povlačile paralele između različitih razvojnih projekata. Slušajući prezentacije i razgledajući postere, nastavnici su shvatili da su deo nečeg važnog – međunarodnog pokreta. Na licima prisutnih jasno su se videli ponos i oduševljenje. To je i potvrđeno komentarima na plenarnoj sesiji koja je usledila odmah posle diskusije. Prisutni su svojim komentarima iskazali ogroman entuzijazam i svest da se nastavnici širom sveta trude da reše slične probleme.

Posle podne je na programu bilo preko 20 prezentacija koje su vodili nastavnici. Program je podeljen u pet sesija. Član ITL tima predsedavao je svakoj sesiji. U nekim slučajevima su prevodioci-dobrovoljci uporedo prevodili prezentacije a u drugim slučajevima sedeli su pored onih koji ne govore jezik prezentera i šapatom im prevodili. Svaka od sesija bila je posvećena grupi projekata koji su se bavili sličnom temom tako da su učesnici mogli da se nadovezuju na uzajamne doprinose, izdvajaju sličnosti i istaknu slične izazove. Teme su bile:

- saradnja škole, porodice i zajednice;
- inovativne nastavne metode i nove tehnologije u nastavi;
- poboljšavanje učenja učenika u različitim predmetnim oblastima;
- negovanje interkulturalnog obrazovanja i socijalne integracije;
- vođenje računa o individualnim potrebama učenika.

Radionice su bile izuzetno uspešne. Jezičke barijere su prevaziđene a nastavnici su bili vidno fascinirani i dirnuti onim što su čuli i što je, u mnogim slučajevima, bio herojski poduhvat. Nastavnici koji su publici predstavili svoje projekte bili su zbog toga vrlo zadovoljni i ponosni. Većini je vođenje radionica bilo novo iskustvo pa stoga ne iznenađuje to što su neki bili vrlo skromni u svojim prikazima, fokusirajući se više na ono šta su uradili u učionicama a manje na uticaj koji je njihov rad ostvario u školi, pa i šire.

Odnosi su suštinski deo efektivnog umrežavanja. Prema Čerču (Church et al.):

Mreža se zasniva na uspostavljanju odnosa. To je proces koji mreži daje snagu. Ono što je čini mrežom jeste zajednička svrha, a ne prosto umrežavanje. Trudimo se da ostvarimo nešto što je povezano, zajedničko. A onda delujemo, ulažemo napor da ostvarimo taj cilj. To je zajednička aktivnost koja nam daje prednost i moć (2002:15).

Iako je na Fruškoj Gori preovlađivalo shvatanje da nam je liderstvo nastavnika zajednička misija, za razvoj nekih odnosa bilo je potrebno više vremena. Ipak, ti odnosi su izgrađeni kroz zajedničke aktivnosti, postere i radionice. Ono što je još značajnije jeste to da se izgrađivalo poverenje, nit koja drži mrežu i gradi društveni kapital; poverenje zasnovano na kolegijalnosti, kompetencijama i posvećenosti (Swan et al., 1999). Između nastavnika iz balkanskih zemalja, uprkos teretu višegodišnjih konflikata, na ovom susretu nestale su sve etničke podele.

Po završetku poslepodnevnog dela nastavnici su otišli na izlet u Novi Sad a tim ITL facilitatora nastavio je svoj sastanak.

Povratak na dimenziju 1: sastanak ITL tima

Po završetku dana, punog intenzivnih aktivnosti i susreta, tim ITL facilitatora sastao se da prodiskutuje o onome šta su videli tokom programa susreta mreže nastavnika. Svi smo bili oduševljeni i zadovoljni onim šta smo čuli i videli i to smo prvo podelili jedni s drugima. Zatim smo razgovarali o stvarima kao što je oklevanje nastavnika da govore o izazovima liderstva, s kojima su se suočavali, i o tome kako su ih prevazišli. Uzeli smo u obzir to da su prisutni nastavnici imali veoma malo vremena da se međusobno upoznaju, a znamo da je neophodno uspostaviti poverenje da bi se ljudi upustili u rizik iznošenja problema liderstva. Primetili smo da britanski nastavnici mnogo lakše nego drugi govore o sebi i svojim nastojanjima da utiču na kolege i kolegice. Možda je nastavnicima iz balkanskih zemalja teže da prihvate legitimitet svog liderstva. Možda im se čini da je govoriti o svesnim naporima da utiču na kolege neprimereno i arogantno. Diskusija nam je pomogla da identifikujemo nekoliko stvari koje ćemo kao povratnu informaciju saopštiti nastavnicima na plenarnoj sesiji narednog dana.

Slavljenje i izgradnja zajednice

Večernja dešavanja bi najlakše bilo okarakterisati kao relaksaciju, ali to ne bi bilo sasvim adekvatno jer je ono što se dešavalo uveče imalo neprocenjivu važnost. Posle izvršne večere sa srpskim specijalitetima, preko stotinu ljudi okupilo se u konferencijskoj sali da uživa u nezaboravnoj muzičkoj zabavi. Počelo je narodnom muzikom iz balkanskih zemalja a nastavilo se modernim karaokama. Naizmenično su se puštale omiljene tradicionalne balade, kafanske pesme i svetski pop-hitovi. Prisutni su se smenjivali u pevanju uz određenu muziku. Formirale su se grupe pevača, pa je bilo i malo zabavnog nadmetanja između različitih zemalja, ali što je veče više odmicalo, to su grupe bile sve mešovitiije. Ta naizgled površna aktivnost u stvari je bila moćan način za zbližavanje ljudi i izgradnju mostova između različitih kultura.

Povratak na dimenziju 2: osvrti na ono šta smo naučili

Učesnici su se okupili u nedelju ujutro da bi se osvrnuli na sve ono što su naučili. Dejvid Frost je kratkom prezentacijom dao nastavnicima povratnu informaciju o onome što smo videli prethodnog dana. U ime ITL tima čestitao im je i zahvalio na marljivom radu i posvećenosti. Posebno je ukazao na inventivnost i kreativnost koja se videla u njihovim prezentacijama. Što je još važnije, govorio je o osećaju moralne svrhe koji se više nego jasno manifestovao ne samo na posterima i u prezentacijama već i u diskusijama koje su nastavnici vodili o pričama koje su čuli. Dejvid je izneo i neke predloge za budući rad. Komentare je dao u duhu kritičkog prijatelja, ne umanjujući zasluge nastavnika, ali nastojeći da ih pogura još više. Predložio je da buduće priče:

- eksplicitnije iznose pitanja socijalne pravednosti;
- prevaziđu oklevanje da se razmatra kontekst škole;
- govore o procesu razvoja, putovanju;

- sadrže više refleksija o uticaju na sebe samog;
- slobodnije govore o uticaju na kolege;
- eksplicitno razmatraju načine razvijanja sposobnosti učenika za učenje.

Glavni događaj prepodneva bila je radionica osmišljena za podršku refleksijama. HartsKem facilitatori su po sali rasporedili velike papire na čijem su vrhu bila napisana pitanja za pobuđivanje diskusije i interakcije. Četiri papira su predstavljala „brave i ključeve” i na njima su bila pitanja koja su se odnosila na izazove koji su se ponavljali u diskusijama tokom vikenda. Druga četiri papira bila su „sijalice”. Pitanja na njima podsticala su učesnike da razmisle o novim znanjima, promenama u razmišljanju i vezama koje su uspostavili prethodnih dana. Slede pitanja i neki od odgovora koje su dali nastavnici.

Kako da otvorim mogućnosti da saopštim uticaj svog projekta na sebe i svoje kolege?
Imaj hrabrosti da ustaneš i da skreneš pažnju na sebe. Ne moraš da vičeš – samo budi dosledan u svojoj priči. Naučila sam da ne mislim samo o rezultatima već i svojem vođenju razvojnog procesa. Uhvati prilike da naglasiš, поделиš i da se pohvališ dobrim radom koji se dešava u školi.

Kako da oslobodim vreme za razvoj svog projekta?
Ako se prepustiš svojoj strasti, naći ćeš vremena a posle ćeš se pitati kako ti je to uspelo. Uspostavi kontakte. Radi timski. Odaberi projekat koji ti je veoma važan i odnosi se na probleme s kojima se često susrećeš.

Kako da više uključim kolege u svoj projekat?
Iskoristi svaku priliku da „prodaš” svoj projekat. Prihvati svaku ponudu za pomoć. Dva, tri, četiri, osam pari očiju, ušiju i ruku imaju veće šanse za uspeh nego jedan par, ma koliko bio posvećen. Neophodno je da iniciraš promenu, otvoriš se i slušaš, naročito decu.

Kako da nađem podršku tokom projekta?
Nađi osobe koje su zainteresovane za istu ideju i bore se sa istim problemima. Proširi svoju komunikaciju, pitaj/razgovaraj s raznim nastavnicima, raznim profesionalcima – traži savete. Supruzi su dobri slušaoci, čak i ako baš i ne razumeju kako je to biti nastavnik.

Šta sam naučio o učenju?
Učenje je konstantan proces koji se stalno menja. Svako može da uči, samo moramo da ga zainteresujemo.

Šta sam naučila o liderstvu?
Naučila sam da u sebi prepoznam lidera i to mi je od neprocenjive važnosti. To je privilegija, ali i odgovornost.

Šta sam naučio o ostvarivanju uticaja?
Treba da si hrabar i odgovoran. Ne izgovaraj se time da bi to neko drugi trebalo da uradi. Ti si taj koji to treba da uradi – ostvari uticaj, promeni sebe i druge. Uticaj donosi samopouzdanje, kreativnost i radost.

Šta sam naučila o saradnji?
Razmena iskustva nas vodi u daljem radu i donosi ideje za nove projekte. Zajedno smo jači.

Ono što je zanimljivo u vezi s gorenavedenim odgovorima jeste to da ih ne bismo čuli da nije bilo aktivnosti za refleksiju. Drugo, činjenica da je to bila saradnička refleksija u kojoj su učesnici svoja razmišljanja zapisivali na isti papir i išli od papira do papira znači da su mogli videti tuđe odgovore i komentare koji su im poslužili kao podsticaj za sopstvena razmišljanja, čime je omogućeno dublje promišljanje i svest o samom sebi. Takođe je zanimljivo da saradnička refleksija dovodi do izgradnje organizacione ili kolektivne samoefikasnosti (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001). Takav način davanja vidljivosti liderstvu od vitalnog je značaja ako želimo da svi nastavnici iskoriste svoj skriveni potencijal za vođenje promena. Gorenavedene refleksije pokazuju moć liderstva nastavnika za mobilisanje nastavnika za vođenje promena bez obzira na kulturološke kontekste u kojima rade. Neki od gornjih stavova pokazuju dubokoumne uvide u liderstvo.

Na kraju vikenda, dok su se nastavnici spremali za povratak u svoje domovine, vladao je izuzetno snažan osećaj optimizma i postignuća. Uprkos kontekstu rastućeg globalnog trenda ka naredbodavnim intervencijama i kontroli odozgo, ponovo smo probudili rešenost za mogućnost da se nastavnici vide kao pripadnici globalne profesije u okviru koje mogu strateški delovati na kreiranju sopstvenog profesionalnog znanja i razvijanju sopstvenih sposobnosti za liderstvo.

Doviđenja Srbiji

Kada se konferencija završila i većina nastavnika otputovala, ITL tim je nastavio svoj sastanak sa svrhom razmatranja onoga šta smo naučili iz ovog događaja i planiranja dalje strategije. Svi smo se složili da je neophodno da i dalje održavamo i gradimo mrežu. Kada smo završili taj poslednji sastanak, oni koji nisu tog dana putovali, otišli su na izlet u Novi Sad, a kulminacija tog dana bila je slavljenička večera u Vinariji Kovačević.

Autobus je došao da nas odveze do hotela, ali kada smo izašli iz Vinarije, videli smo da je parkiran na nizbrdici i da su ispred njega druga vozila. Zaglavilo se paljenje motora i vozač nije mogao da pokrene vozilo. Preostalo je da se uradi samo jedno – svi smo zasukali rukave i gurali autobus uzbrdo sve dok motor nije proradio i vozilo se moglo kretati bez naše pomoći. To je bila sjajna metafora za našu posvećenost saradničkom radu, promovisanju i podršci liderstvu nastavnika.

Završni komentari urednika

Opisi liderstva nastavnika u ovoj knjizi dodatno obogaćuju izuzetan fundus rada. Ovih dvadesetšestoro autora i autorki predstavljaju široku mrežu od više hiljada ljudi koji imaju svoje priče o neformalizovanom liderstvu i načinu na koje ono može da transformiše obrazovanje. Dobar deo tog transformativnog rada odvija se u relativno povoljnim okolnostima, ali čak i onaj manji deo koji se odvija u relativno zahtevnim uslovima, uključujući i postkonfliktne zemlje, dovodi do pozitivnih promena. Već je i ta razlika dovoljna da ukaže na to da pristup transformisanju koji je ovde dokumentovan ima potencijal da mobiliše i obnovi moralni cilj nastavnika i osnaži ih kao agente promene. Prethodne stranice pružaju uvid u ono što je moguće. Sada je potrebno hitno razmotriti kako da se to iskoristi, ne samo radi transformisanja obrazovnih sistema u Evropi već i radi ponude nove perspektive u okviru globalne agende Obrazovanje za sve (EFA).

EFA globalni izveštaj o monitoringu, koji je UNESCO objavio početkom 2014. šokantni je podsetnik za široke razmere obrazovnih izazova s kojima se suočavaju ljudi širom sveta. Neposredno po objavljivanju tog izveštaja, direktorka tima koji je pripremio izveštaj, profesorka Polin Rouz (Pauline Rose), stupila je na novu dužnost – postala je profesorka međunarodnog obrazovanja na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Kembridžu. Predstavila nam je izveštaj i istakla neke nepobitne statističke podatke. Svrha izveštaja bila je da se utvrdi u kojoj meri zemlje širom sveta ostvaruju globalne ciljeve za razvoj obrazovanja, a koje su usvojile 2000. godine. Vesti su uistinu veoma loše. Na primer, rečeno nam je da što se tiče 6. cilja, koji se odnosi na kvalitet obrazovanja, u svetu ima 250 miliona dece koja ne znaju da čitaju, pišu niti znaju osnovne matematičke radnje, iako neka od njih zapravo idu u školu. Ta „globalna kriza učenja” je, u najmanju ruku, međunarodna katastrofa. Znamo da dobro obrazovanje predstavlja temelj ne samo za ekonomski opstanak već i za dobro društvo; ono ljudima omogućuje da vode zdrav i spokojan život, doprinose privredi, uspešno brinu o porodici, preuzimaju društvenu odgovornost i doprinose obogaćivanju kulture. Razmere nedostataka dobrog obrazovanja koji su prikazani u izveštaju UNESCO-a imaju zastrašujuće implikacije za budućnost.

Od postavljanja UN razvojnih ciljeva, pokrenute su inicijative poput „Obrazovanje bez granica” i „Globalna kampanja za obrazovanje”, ali promene se dešavaju veoma sporo, a u nekim delovima sveta situacija se zapravo i pogoršala. Pozivajući nacionalne vlade da preduzmu akcije, globalni izveštaj ističe odlučujuću ulogu nastavnika.

Obrazovni sistem je dobar onoliko koliko su dobri njegovi nastavnici. Oslobođanje njihovog potencijala neophodno je za poboljšanje kvaliteta učenja. Istraživanja pokazuju da se kvalitet obrazovanja poboljšava kad nastavnici imaju podršku... (UNESCO, 2014)

Problem je u tome što taj izveštaj, poput mnogih drugih, preporučuje poznate strategije koje u prošlosti nisu uspele. Izveštaji takve vrste mahom pozivaju donosiocima obrazovnih politika da zaposle više nastavnika i bolje nastavnike; obezbede bolje obrazovanje za edukatore nastavnika da bi se poboljšalo obrazovanje budućih nastavnika; angažuju dobre nastavnike na lokacijama gde su oni najpotrebniji; motivišu nastavnike boljim mogućnostima za napredovanje u struci,

koje su povezane s boljim primanjima; prikupljaju bolje podatke o nastavnicima da bi mogli da vrše odgovarajuće regulatorne mere i obezbede da nastavnici odgovorno obavljaju svoj posao; poboljšaju okvir kurikula; posebno obučavaju nastavnike za tehnike ocenjivanja. Sve gorenavedene strategije, naravno, zvuče vrlo izvodljivo, ali je paradigma fundamentalno pogrešna. Ona podržava model reforme koji se u biti sprovodi odozgo na dole i koji je veoma skup. Gorecitirane reči iz UNESCO-vog izveštaja ključ su rešenja. Neophodno je osloboditi potencijal nastavnika, ali i preispitati pretpostavke na kojima počiva pristup odozgo nadole. Evo pitanja koje je 80-ih postavila Suzan Rozenholc (Susan Rosenholtz, 1987) u kontekstu nastojanja da se reformišu obrazovni sistemi SAD: „Strategije obrazovne reforme; da li će one pojačati posvećenost nastavnika?” To pitanje je i danas izuzetno relevantno. Mislim da ova knjiga jasno pokazuje da je moguće osloboditi potencijal nastavničke struke, ali pomoću sasvim različitog pristupa podržati nastavnika. Moguće je da takav pristup reformi donosioci obrazovnih politika neće odmah prepoznati kao put kojim treba da idu jer su navikli na ciljeve koje je lakše definisati, grafikone i tabele s predviđenim troškovima, ali će nastavnici, direktori škola i oni koji usko sarađuju s njima verovatno prepoznati njegovu vrednost. Iskustvo onih koji su dali doprinos ovoj knjizi jeste u sledećem: kada praktičari prođu kroz program zasnovan na ideji neformalizovanog liderstva, oni dobiju energiju i inspiraciju da postanu agenti promene s pojačanim osećajem moralne svrhe svog rada.

U ovoj knjizi prikazi rada nastavnika i onih koji rade s njima pokazuju da nastavnici, uz odgovarajuću podršku, mogu praktikovati liderstvo i razviti jak osećaj moralne svrhe tog rada. Ove priče su protkane ubedljivim dokazima za poboljšanje prakse i bolje rezultate učenika, ali možda su još važniji dokazi za sistemsku promenu. Poglavlja nam prikazuju promene profesionalne kulture, rast mreža nastavnika i razvoj programa podrške za povećani profesionalizam. To je istinski transformativan model promene koji nudi pravu priliku za izlazak iz začaranog kruga korišćenja strategija odozgo-nadole za rešavanje problema koji su delom nastali upravo zbog istih tih strategija.

Postoje dva razloga za predlog da model neformalizovanog liderstva nastavnika predstavlja put kojim treba ići. Prvo, taj pristup se bavi samom srži stvari jer se fokusira na pitanje moralne svrhe ili posvećenosti nastavnika. To je univerzalna kategorija jer se, uz pravu vrstu podrške, kod nastavnika širom sveta može ponovo probuditi profesionalizam i pojačati osećaj moralne svrhe. Drugo, pristup je opcija koja ne košta mnogo jer kreativnost, podstrek i iskustvo dolazi od samih nastavnika. Ovde nije reč samo o jačanju kapaciteta nastavnika za poboljšanje sopstvene prakse i prakse njihovih kolega već i o osposobljavanju nastavnika da budu glavni izvor podrške liderstvu nastavnika. Nastavnici koji vode programe podrške liderstvu nastavnika i organizuju susrete mreže čine to zbog profesionalnog zadovoljstva koje im taj rad donosi, a ne zbog finansijske koristi. To znači da bi relativno male finansijske mogle omogućiti da ovaj pristup postane put ka napretku.

U ovoj knjizi je teorija o razvoju nastavnika i škola predstavljena tako što je utkana u konkretne priče, a ne na apstraktan način. Knjigu smo objavili u nadi da će inspirisati druge da usvoje ovaj transformativni model i da će se mreže i programi poput onih koji su ovde opisani višestruko proširiti u budućnosti. Pored toga, smatram da knjiga nudi i pogled na transformativni pristup upravljanju društvenim promenama uopšte.

Reference

- Alexander, R. (2005) Culture, Dialogue and Learning: Notes on an emerging pedagogy, *Proceedings of International Association for Cognitive Education and Psychology*, Durham: University of Durham, UK.
- Alexander, R. (2009) *Towards a new primary curriculum: a report from the Cambridge Primary Review. Part 2: The Future*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Ansari, D. & Coch, D. (2006) Bridges Over Troubled Waters: Education and cognitive neuroscience, *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (4), 146–151.
- Ansari, D., De Smedt, B. & Grabner, R. H. (2012) Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field, *Neuroethics*, 5, 105–117.
- Apple, M. (2006) Markets, Standards, and Inequality – Keynote Address to ICSEI (International Congress on School Effectiveness and Improvement) Fort Lauderdale, Florida, USA audio recording retrieved from the world wide web on 10 March 2006 <http://www.leadership.fau.edu>.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R. (2009) The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review, *Research Papers in Education*, 24 (1), 1–27.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012) *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for Education International*. Brussels: Education International.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C. & Davis, R. (2010) *Report of Professional Practitioner Use of Research Review: Practitioner engagement in and/or with research*. Coventry: CUREE, GTCE, LSIS & NTRP.
- Bello, E. (2006) Initiating a collaborative action research project: from choosing a school to planning the work on an issue, *Educational Action Research*, 14 (1), 3–21.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for quality learning at the university*. Buckingham SRHE and Open University press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004) Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom, *Phi Delta Kappan* 86 (1), 8–21.
- Blanchard, K., Oncken Jr., W. & Burrows, H. (2011) *The One-Minute Manager Meets the Monkey*. London: HarperCollins.
- Bolat, O. (2012) A non-positional teacher leadership approach to school improvement: an action research study in Turkey, unpublished PhD Thesis. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Brandt, R. (2003) Is this School a Learning Organization? 10 ways to tell, *Journal of Staff Development*, 24 (1).
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, D. (2012) Michael Gove's political own goal on school sports, *The Guardian*, Monday 6th August 2012.
- Carew, T. J. & Magsamen, S. (2010) Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence based solutions to guide 21st century learning, *Neuron*, 67, 685–88.

- Church, M., Bitel, M., Armstrong, K., Fernando, P., Gould, H., Joss, S., Marwaha-Diedrich, M., De La Torre, A-L. & Vouhe, C. (2002) *Participation, Relationships and Dynamic Change: New Thinking on Evaluating the Work of International Networks*. London: University College London.
- Clandinin, J. & Connolly, M. (2000) *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Claxton, G. (2002) *Building Learning Power*. Bristol: TLO Ltd.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (2005) *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Mahwah NJ.
- Collison, C. & Parcell, G. (2004) *Learning to fly*. Sussex: Capstone.
- Conn, D. (2014) A Sporting Failure, *The Guardian*, 20th June 2014.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005) *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre.
- Creaby, C. (2011a) *Developing a teacher leadership programme in a secondary school*, unpublished MEd thesis. University of Cambridge Faculty of Education.
- Creaby, C. (2011b) Developing a teacher leadership programme, *Teacher Leadership* 3 (1), 26–37.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M. & Hann, L. L. (2002) *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (1999) The case for university based teacher education in R. Roth (Ed.), *The role of the university in preparation of teachers*. New York: RoutledgeFalmer.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. (1997) *The Learning School: An Organisation Development Approach*. Lansdowne: Juta & Co.
- Davies, F. & Greene, T. (1984) *Reading for Learning in the Sciences*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Dawes, L. (2008) *The Essential Speaking and Listening: Talk For Learning at KS2*. Abingdon: Routledge.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004) *Thinking Together* (2nd edition). Birmingham: Imaginative Minds Ltd.
- Della Sala, S. & Anderson, M. (Eds.) (2012) *Neuroscience in Education The good, the bad, and the ugly*. Oxford: Oxford University Press.
- Department for Education (2013) *Analytical Review Executive Summary Reference 00047-2013PDF-EN-03*. Retrieved May 1, 2014, from Department for Education: <https://www.gov.uk>.
- DfES (2004) *Pedagogy and Practice: Teaching and Learning in Secondary Schools, Unit 11: Active engagement techniques*. Norwich: HMSO.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in Language Classes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013) Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), 4–58.
- Education Endowment Foundation (2014) *Teaching and Learning Toolkit*. Retrieved March 2014, from The Education Endowment Foundation: <http://educationendowmentfoundation.org.uk>.

- Edwards, E. & Gilbert, S. (2011) Planning topics with rather than for pupils, *Teacher Leadership*, 2 (3), 17–20.
- Erault, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Flintoff, A., Foster, R. & Wystawnoha, S. (2011) Promoting and sustaining high quality physical education and school sport through school sports partnerships, *European Physical Education Review*, 17 (3) 341–351.
- Flitton, L. & Warwick, P. (2013) From classroom analysis to whole-school professional development: promoting talk as a tool for learning across school departments, *Professional Development in Education*, 39 (1), 99–121.
- Frankovelgia, C. (2010) *The Key to Effective Coaching* [online] Available at: <http://www.forbes.com/2010/04/28/coaching-talent-development-leadership-managing-ccl.html>. [Accessed 15 June 2013].
- Freire, P. (1994) *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.
- Fretwell, D. H. & Wheeler, A. (2001) *Turkey: secondary education and training*. Washington, DC: The World Bank. From: <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/buildingahighqualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm>
- Frost, D. (1995) Integrating Systematic Enquiry into Everyday Professional Practice: towards some principles of procedure, *British Educational Research Journal*, 21 (3), 307–321.
- Frost, D. (2000) Teacher-led School Improvement: Agency and Strategy, *Management in Education*, 14 (4 & 5), 21–24 & 17–20.
- Frost, D. (2006) The concept of 'agency' in leadership for learning, *Leading and Managing* (special issue on the Carpe Vitam Leadership for Learning project), 12 (2), 19–28.
- Frost, D. (2007) 'Practitioner research and leadership: the key to school improvement', in M. Coleman, M. and A. Briggs (Eds.) *Research Methods in Educational Leadership and Management* (second edition). London: Paul Chapman.
- Frost, D. (2008) Teacher Leadership: values and voice, *School Leadership and Management* (Special issue on Leadership for Learning), 28 (4), 337–352.
- Frost, D. (2011) *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project, Phase 1 – A report*, Cambridge: Leadership for Learning University of Cambridge Faculty of Education. <http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/inform>.
- Frost, D. (2012) Teachers Exercising Leadership and building professional knowledge, *Worlds of Education Issue no. 41 Nov 2012*. Brussels: Education International.
- Frost, D. (2013a) Teacher-led development work: a methodology for building professional knowledge, *HertsCam Occasional Papers April 2013*. HertsCam Publications, www.hertscam.org.uk.
- Frost, D. (2013b) Developing teachers, schools and systems: partnership approaches in C. McLaughlin, *Teachers learning: professional development and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frost, D. & Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development work, *School Leadership and Management*, 22 (2), 143–161.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003) *Teacher-Led Development Work – Guidance and Support*. London: David Fulton Publishers.

- Frost, D. & Roberts, A. (2013) 'The role of teacher leadership in educational reform: mobilising moral purpose', a paper presented within the symposium 'Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective' at ECER 2013, Istanbul 10–14 September 2013.
- Fullan, M. (2001) *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993) Why teachers must become change agents, *Educational Leadership*, 50 (6) 12–17.
- Gardner, B. S. & Korth, S.J. (2010) *A Framework for Learning to Work in Teams*, Abingdon: Routledge.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994) *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goswami, U. (2008) Principles of learning, implications for teaching: a cognitive neuroscience perspective, *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3), 381–399.
- Goswami, U. (2006) Neuroscience and Education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7, 406–413.
- Goswami, U. (2004) Annual review: neuroscience and education, *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1–14.
- Grossman, G. & Sands, M. (2008) Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70–80.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001) Toward a Theory of Teacher Community, *The Teachers College Record*, 103, 942–1012.
- Halpin, D. (2003) 'Hope, utopianism and educational renewal', *The encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/hope.htm.
- Hammersley, M. (Ed.) (2007) *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: The Open University / Sage.
- Hammersley, M. (1997) Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture, *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. (1998) *Creative professionalism: The role of teachers in the knowledge society*, London: Demos.
- Harris, A. (2000) What Works in School Improvement? Lessons from the Field and Future Directions, *Educational Research*, 42, 1–11.
- Harris, A. & Lambert, L. (2002) *Building leadership capacity for school improvement*. London: Open University Press.
- Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximising impact on learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Haynes, L., Service, O., Goldacre, B. & Torgerson, D. (2012) *Test, Learn, Adapt: Developing Public Policy with Randomised Controlled Trials*. Retrieved May 10 2014, from Cabinet Office Behavioural Insights Team: <https://www.gov.uk>.
- Hill, V. (2011) Evaluating a strategy for enriching the professional learning community of a secondary school through support for teacher leadership, *Teacher Leadership* 6 (3), 59–69.

- Hill, V. (2008) *A teacher-led development work group: evaluating a strategy for enriching the professional learning community of a secondary school*, unpublished MEd thesis. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Hodkinson, P. (2004) Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity, *British Educational Research Journal*, 30 (1), 9–26.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994) *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hoyle, E. (2008) 'Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections', in D. Johnson & R. Maclean (Eds.) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (pp. 285–305). London: Springer.
- Hoyle, E. (1975) Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton *et al.* (Eds.) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*, London: Ward Lock Educational / Open University Press.
- Huffaker, D. (2004) *The Educated Blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom* [online]. Available at: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1156>> [accessed 16 June 2013].
- Karpicke, J. (2012). Retrieval-Based Learning: Active Retrieval Promotes Meaningful Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (3), 157–163.
- Katene, W. & Edmondson, G. (2004) Teaching safely and safety in PE, in S. Capel (Ed.) *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School* (120–140), London: RoutledgeFalmer.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (second edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., Boyle, B., Hsu, Y. & Dunleavy, E. (2007). Literacy in Everyday Life: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NCES 2007–480). *US Department of Education, Washington DC: National Center for Education Statistics. American Institutes for Research*. Retrieved 25 June. <http://nces.ed.gov/Pubs2007/2007480.pdf>
- Lemke, J. L. (1990) *Talking science: Language, learning and values*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Lieberman, A. (1992) 'Teacher Leadership: What are we learning?', in C. Livingston (Ed.) *Teachers as Leaders: evolving roles*. Washington DC: National Education Association.
- Little, J. W. (1988) 'Assessing the prospects for teacher leadership' in A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Lunzer, E. & Gardner, K. (1984) *Learning from the Written Word*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- MacBeath, J. (2005) Leadership as distributed: a matter of practice, *School Leadership & Management*, 25 (4) 349–366.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001) 'School effectiveness and improvement: the story so far', in J. MacBeath and P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacNamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P. & Pearce, G. (2011) Promoting lifelong physical activity and high level performance realising an achievable aim for physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 16 (3), 265–278.
- Mansell, W., James, M. & the Assessment Reform Group (2009) *Assessment in schools. Fit for purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council / Teaching and Learning Research Programme.

- Mason, L. (2009) Bridging neuroscience and education: A two-way path is possible. *Cortex*, 45, 548–549.
- McCabe, A. & Horsley, K. (2008) *The Evaluator's Cookbook*. Oxon: Routledge.
- McClintock, C. (2004) 'Scholar practitioner model', in A. DiStefano, K. E. Rudestam & R. J. Silverman (Eds.), *Encyclopedia of Distributed Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McDowell, L. & Mowl, G. (1996) Innovative assessment – its impact on students, in Gibbs, G. (Ed.) *Improving student learning through assessment and evaluation*, Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- McLaughlin, M. (1997) 'Rebuilding Teacher Professionalism in the United States' in A. Hargreaves and R. Evans (Eds.) *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back In*. Buckingham: Open University Press.
- McNeill, K. L. & Pimentel, D. S. (2010) Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), 203–229.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Eds.) (2008) *Exploring Talk in School*. London: Sage.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2001) Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011) *Profound Improvement: building capacity for a learning community* (2nd edition). London: Routledge.
- Myhill, D., Jones, S. & Hopper, R. (2006) *Talking, Listening, Learning, Effective Talk in the Primary Classroom*. Berkshire: Open University Press.
- Mylles, J. (2006) Building teacher leadership through Teacher Led Development Work groups, *Teacher Leadership* 1 (1) 4–11.
- Mylles, J. (2005) *Developing teacher leadership: an exploration of an award bearing teacher-led development programme*, unpublished MEd thesis, University of Cambridge Faculty of Education.
- Mylles, J. & Frost, D. (2006) Building Teacher Leadership in Hertfordshire, *Improving Schools*, 9 (1), 67–76.
- Naylor, P., Gkolia, C. and Brundrett, M. (2006) Leading from the Middle: an initial study of impact. *Management in Education*, 20 (1).
- Nixon, C. & Tomlinson, M. (2001) *Primary Activity Box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nixon, J. (2006) Relationships of virtue: rethinking the goods of civil association, *Ethics and Education*, 1 (2) 149–161.
- Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. (2003) 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge, *Minerva* (Special Issue).
- OECD (2007) *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.
- OECD (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Ofsted (2014a) *Going the extra mile: excellence in competitive school sport*. Manchester: Ofsted.
- Ofsted (2014b) *The Framework for School Inspection*, London: Ofsted.
- Osborne, J. F. & Collins, S. (2000) *Pupils' and Parents' views of the School Science Curriculum*. London: Kings College London. Retrieved from 25 June 2013 <http://www.ipn.uni-kiel.de>.

- Ostafe, L. (2013) *Dinamica Politicilor de Formare Continuă a Profesorilor din Spațiul European*, unpublished PhD thesis. Iași: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Al.I.Cuza University of Iași.
- Ozenc, B. & Arslanhan, A. (2009) *An evaluation of the PISA 2009 results. TEPAV Evaluation Note*. Retrieved January 2011 from <http://www.tepav.org.tr>.
- Ozer, B. (2004) In-service training of teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, Volume, 30 (1), 89–100.
- Pantić, N. & Čekić Marković, J. (Eds.) (2012) *Teachers in Serbia: Attitudes towards Profession and Reforms in Education*. Belgrade: Centre for Education Policy.
- Pantić, N., Closs A. & Ivošević, V. (2011) Teachers for the Future: teacher development for inclusive education in the Western Balkans, a report prepared for the European Training Foundation, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pašalić-Krešo, A., Muratović, H., Rangelov-Jusović R. & Trbić, Dž. (2006) National Report, B i H, in P. Zgaga (Ed.) (2006) *The Prospects of Teacher Education in South – East Europe*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, University of Ljubljana.
- Pearson, M. (2012) *You are Not Doing an iPad Project* [online]. Available at: <<http://mattpearson.org/2012/11/16/you-are-not-doing-an-ipad-project/>> [accessed 19th November 2012].
- Pedder, D., Storey, A. and Opfer, V. D. (2008) Synthesis report: Schools and continuing professional development (CPD) in England – State of the Nation research project (T34718) A report commissioned by the Training and Development Agency for Schools.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003) Processes of policy borrowing in Education: some explanatory and analytical devices, *Comparative Education*, 39 (4), 451–461.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. Abingdon: Routledge and Kegan Paul.
- Pickering, S. J. & Howard-Jones, P.A. (2007) Educators' views of the role of Neuroscience, in Education: A study of UK and International perspectives, *Mind, Brain and Education*, 1 (3), 109–113.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002) Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools, *Journal of In-Service Education*, 28 (2), 297–310.
- Rigelman, N. (2010) Innovative student teaching using triad model. [online] Available at: <http://schoolofed.wordpress.com/annual-report/innovative-student-teaching-using-triad-model/> [Accessed 20 December 2013]
- Ripp, P. (2011) *Why Students Should Blog – My Top 10* [online]. Available at: <http://www.fernillesripp.com> [accessed 10 September 2012].
- Ritchie, S. J., Chudler, E. H. & Della Sala, S. (2012) 'Don't try this at school: the attraction of 'alternative' educational techniques', in S. Della Sala and M. Anderson (Eds.) *Neuroscience in Education: The good, the bad and the ugly*. Oxford: Oxford University Press.
- Robertson, J. & Murrehy, L. (2006) *Developing the Person in the Professional*. International Research Associate Summary Report. Nottingham: NCSL.
- Robinson, M. (2009) Practitioner inquiry in South African schools: what, how and why (not), *Educational Action Research* 17 (1), 121–131.
- Roediger, H. & Butler, A. (2011) The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (1), 20–27.

- Roediger, H. & Pyc, M. (2012) Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice, *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 242–248.
- Roediger, H., Agarwal, P., McDaniel, M. & McDermott, K. (2011) Test-Enhanced Learning in the Classroom: Long-Term Improvements From Quizzing, *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382–395.
- Rosenholtz, S. (1987) Education Reform Strategies; will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95 (4), 534–562.
- Saban, A. (2003) A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and teacher Education*, 19, 829–846.
- Schein, E. H. (1985) *Organisational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, P. & Ametller, J. (2007) Teaching science in a meaningful way: striking a balance between 'opening up' and 'closing down' classroom talk. *School Science Review*, 88 (324), 1–8.
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Smith, M. K. (2001) 'Social capital', *The Encyclopaedia of Informal Education*. www.infed.org/biblio/social_capital.htm
- Stead, R. & Neville, M. (2010) *The impact of physical education and sport on education outcomes: a review of literature*. Loughborough: Institute of Youth Sport.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.
- Stoll, L. (1999) 'School culture: black hole or fertile garden', in J. Prosser (Ed.) *School culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Swan, J. Newell, S., Scarbrough, H. & Hislop, D. (1999) Knowledge management and innovation: networks and networking, *Journal of Knowledge Management*, 3 (4), 262 – 275.
- TNS BMRB (2014) *Teachers' workload diary survey 2013: Research report*. London: DfE.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- UNESCO (2014) *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.
- Vizek Vidović, V. & Velkovski, Z. (Eds.) (2013) *Teaching Profession for the 21st Century: Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education*. Belgrade, Serbia: Centre for Education Policy.
- Vygotsky, L. S. (1994) 'Extracts from Thought and Language and Mind in Society', in B. Stierer and J. Maybin (Eds.) *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters/Open University.
- Watkins, C. (2005) *Classrooms as Learning Communities*. Abingdon: Routledge.
- Wearing, V. (2011) *HertsCam: an evaluation*, a report commissioned by the HertsCam Steering Committee, www.hertscam.org.uk/publications.
- Wegerif, R. (2007) *Dialogic education and technology*. Devon: Springer.

- Whitehead, M. (2004). 'Aims of PE', in S. Capel (Ed.) *Learning to teach physical education in the secondary school* (2nd edition) Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Williams, R. (1983) *Towards 2000*. London: Chatto & Windus.
- Willingham, D. (2010) *Why Don't Students Like School?: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wray, D. (2009) 'Extending Literacy Skills – Issues for Practice', in G. Reid, G. Elbeheri, D. Knight, J. Everett & J. Wearmouth (Eds.) *The Routledge Companion to Dyslexia*. London: Routledge.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004) What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship, *Review of Educational Research* 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (2010) *Leadership in organisations* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Reference na srpskom, hrvatskom i bosanskom jeziku

APREME projekat (2010). *Predstavljanje praksi vezano za učešće u obrazovanju: Od podataka do vidljivih akcija*. Priština: KEC.

Gošović, R. et al. (2012). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo, Srbija.

Josimov, G., Miljević, G. & Vranješević, J. (2013). *Vodič za nastavničko udruživanje*. Beograd: Savez učitelja Republike Srbije, Centar za obrazovne politike, Fondacija za otvoreno društvo, Srbija.

Jovanović, V. & Grahovac, M. (ur.) (2015). *Nastavnici – reflektivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Jovanović, V. (ur.) (2013). *Koliko je inkluzivna naša škola? Priručnik za samoevaluaciju i spoljašnju evaluaciju inkluzivnosti škole*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Nastavnici, voditelji promjena, priče 2, proMENTE socijalna istraživanja, dostupno na: <http://promente.net/>

Nastavnici, voditelji promjena, priče, proMENTE socijalna istraživanja, dostupno na: <http://promente.net/>

Pantić, N. i Čekić Marković, J.(ur) (2012). *Nastavnici u Srbiji: Stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju*. Beograd, Centar za obrazovne politike.

Radulović, Lidija R. (2011). *Obrazovanje nastavnika za reflektivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet

Vizek Vidović, V. Domović, V i Marušić I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Vizek Vidović, V. i Velkovski, Z. (ur) (2013): *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Vizek Vidović, V. (2011). *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Vranješević, J. (2015). *Od učesnika do istraživača – deca u participativnim istraživanjima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Vranješević, J., Trikić, Z. & Levkov, Lj. (2012). *Vodič za roditelje kroz sistem obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Učenje i nastava. Beograd: Klett društvo za razvoj obrazovanja.

<http://www.nastavnikovodstvo.net/>

<https://www.facebook.com/nastavnikovodstvo/>

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.12:159.923.3(082)

159.923.3(082)

37.014.3(082)

LIDERSTVO nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja
/ uredio Dejvid Frost ; [sa engleskog prevela Gordana Miljević].
– Београд : Centar za obrazovne politike, 2016 (Београд : Dosije
studio). – XI, 130 str. ; 20 cm

Prevod dela: Transforming Education Through Teacher Leadership.
– Тираж 500. – Str. III: Reč urednika / Dejvid Frost. – Autori: str. V–VII.
– Str. VIII–IX: Predgovor / Džo Mils. – Str. 1–3: Reč urednika / Dejvid
Frost. – Str. 4–5: Reč prevodioca / Gordana Miljević. – Bibliografija:
str. 121–130.

ISBN 978-86-87753-13-6

а) Наставници – Личност – Зборници б) Лидерство – Зборници
с) Образовање – Реформа – Зборници

COBISS.SR-ID 223124236

Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja

Ova knjiga rasvetljava i ilustruje liderstvo nastavnika kroz autentične priče. Njihovi autori su sami nastavnici i oni koji ih podržavaju i facilitiraju njihov rad. Zajedno, ove priče objašnjavaju teoriju o neformalizovanom liderstvu nastavnika i njegovu ulogu u transformaciji obrazovanja. Teorija je ugrađena u ove priče, a ključni uvidi su istaknuti u uvodnoj reči urednika na početku svake priče.



Dejvid Frost je član grupe Liderstvo za učenje (Leadership for Learning) Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Kembridžu. U fokusu njegovog istraživanja je liderstvo nastavnika i razvijanje strategija koje podržavaju nastavnike kao agente promena. Kao osnivač *Liderstva za učenje: Mreža u Kembridžu* posvećen je demokratskim vrednostima u obrazovnom okruženju.

Ovo je knjiga koja zasluži široku publiku. Ona neguje i promovise optimizam u pogledu rada nastavnika i onoga što oni mogu da postignu u svojim zajednicama. Ovo je važno jer srž knjige čine glasovi nastavnika utkani u zanimljive i pitko napisane priče. Međutim, pogrešno bi bilo pretpostaviti da je ovo samo zbirka priča. Knjiga sadrži i teorijske postavke o liderstvu i unapređivanju škole, a one su i izazovne i provokativne.



FONDACIJA ZA OTVORENO DRUŠTVO, SRBIJA
OPEN SOCIETY FOUNDATION, SERBIA

Iz Predgovora, Džo Mils,
zamenica direktora „Ser Džon Lovs“ škole

ISBN 978-86-87753-13-6



LEADERSHIP for LEARNING
The Cambridge Network



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy