

Kako uče i što uče učitelji? – ključ za razvoj kvalitete odgoja i obrazovanja

Sanja Brajković, prof., Pučko otvoreno učilište Korak po korak

Najjednostavnije, razlikujemo tri vrste kvalitete odgoja i obrazovanja: *kvaliteta prema ulaznim indikatorima*, *kvaliteta procesa* i *kvaliteta mjerena izlaznim indikatorima* (Martin Woodhead 1996., prema Moreno i sur. 2008.).

Tijekom protekla dva desetljeća gomilaju se dokazi koji podupiru tvrdnju da su učitelji, odnosno ono što oni čine, glavni nositelji kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. Brojna su istraživanja koja potvrđuju kako je ustvari kvaliteta učiteljskog rada, kad izuzmemo urođene predispozicije učenika, odgovorna za većinu razlika u postignućima učenika (Jolly, 2005., Rowe, 2003., Hanushek, 2010.).

Tako je Eric Hanushek (2002.) u svom istraživanju utvrdio kako na veliku razliku u akademskom postignuću između učenika približno jednakih sposobnosti i početnog uspjeha najviše utječe dodijeljeni učitelj. U njegovom su se istraživanju čak za jednu ocjenu na završnom testu znanja razlikovali učenici koji su pohađali nastavu kod, kako ga on zove, visokodjelotvornog, za razliku od manje djelotvornog učitelja. Nadalje, učenici koji imaju nedjelotvorne učitelje tri godine za redom, postižu gotovo 50% slabije rezultate od onih koji su tijekom istog razdoblja imali djelotvornije učitelje! Nadalje, Hanushek tvrdi da tri godine za redom imati dobrog učitelja može uvelike poboljšati prosječno odstupanje u postignuću između siromašnih i boljestojećih učenika (prema Jolly, 2005.).

John Hattie (2005.) navodi kako na postignuća učenika 30% djeluju znanje, metode i pristup učitelja (na učenika postignuća više od učitelja djeluje samo sam učenik odnosno njegove predispozicije, nasljedni faktor i sl.). Raspravljajući o obrazovnom sustavu na Novom Zelandu, Hattie zaključuje kako je fokus obrazovne politike i reformi koje se provode u odgojno-obrazovnom sustavu često na strukturi kvalitete, odnosno na poboljšanju uvjeta rada. On objašnjava da je to kao da novčanik za koji znate da ste izgubili u grmlju tražite ispod ulične lampe jer se tamo bolje vidi. Odgovor je negdje drugdje, upozorava Hattie – odgovor je u učiteljima. Odgovor je u onima koji provode obrazovnu politiku, koji svakodnevno sate i sate provode s učenicima iza zatvorenih vrata učionica, koji na manje ili više kvalitetan način koriste resurse koji su im na raspolaganju i koji na učenike, u okviru odgojno-obrazovnog sustava, imaju najveći i izravan utjecaj.

Što je kvaliteta rada učitelja?

Hanushek (2010.) objašnjava kako su kvalitetni odnosno djelotvorni oni učitelji čiji učenici zbog načina na koji ti učitelji poučavaju postižu bolje rezultate nego što bi postizali u razredu nekog drugog, manje kvalitetnog učitelja.

Na kvalitetu rada učitelja može se gledati dvojako. S jedne strane, kvalitetnima se smatraju učitelji koji dobro poznaju sadržaj koji predaju. S druge strane, kvaliteta učitelja odnosi se na proces koji se tijekom rada učitelja odvija u razredu (Stumbo i McWalters, 2010.). Donedavno su istraživači tvrdili kako rad učitelja ima malo utjecaja na rad učenika. Smatralo se da puno veći utjecaj na postignuća učenika, osim njegovih predispozicija, imaju obitelj, socioekonomski status i sl. Hanushek (2010.) upozorava kako je u većini ovih istraživanja za kvalitetu rada učitelja uzet njegov staž, zvanje, licenca, godine školovanja ili broj stručnih usavršavanja. Istina je da sve ovo ustvari malo utječe na postignuća učenika, upozorava Hanushek, i navodi da je ono što ustvari trebamo istraživati to kako proces poučavanja utječe na postignuća učenika. Upravo tom kvalitetom, kvalitetom procesa, bavimo se u ovom članku, ali je taj dio rada najmanje 'vidljiv'. Zbog toga, **naglasak ne stavljamo na mjerenje kvalitete rada učitelja, već na njezino stalno unapređenje.**

Većina će reći da zna prepoznati kvalitetnu učiteljicu, ali kad ih se pita da opišu što ju čini izvrsnom, tu nastaju problemi jer obično različiti ljudi pod kvalitetom smatraju različito, ili ono što smatraju kvalitetom poučavanja ne mogu potkrijepiti u istraživanjima i praksi. Želimo li pomoći učiteljima da se profesionalno razvijaju, poboljšaju djelotvornost svog rada i tako omoguću učenicima postizanje boljih odgojno-obrazovnih rezultata, nužno je jasno opisati što podrazumijevamo pod 'kvalitetnim učiteljem'. Otkrivanje prakse koja vodi k uspjehu svih učenika zato je prvi korak unapređenju rada učitelja (Loewenberg Ball, D. i Forzani, F. M. 2010.).

ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse

Kako bismo učiteljima pomogli da svakodnevno u razredu donose kompetentne odluke, imajući na umu mnogobrojna istraživanja i saznanja o razvoju djece, učenju i funkcioniranju mozga, Međunarodna udruga Korak po korak (International Step by Step Asociation) u dokumentu 'Kompetentni učitelji 21. stoljeća – definicija kvalitetne pedagoške prakse' (dalje u tekstu: ISSA-ina definicija kvalitete) opisala je kvalitetnu učiteljsku praksu usmjerenu na učenika.

ISSA-ina definicija kvalitete nije recept, formula ili lista provjere. Opisi kvalitetne učiteljske prakse u obliku lista provjere učitelje obično navedu da u svojim razredima repliciraju ono što su vidjeli kod kolega ili da doslovno slijede upute, pa razredi svih učitelja počinju neobično nalikovati jedan na drugi, a iz vida se ispuštaju učenici. Umjesto toga želimo njegovati fleksibilnost u poučavanju, učiteljevu kreativnost i poučavanje usmjereno na djecu u razredu.

Zato se u ISSA-inoj definiciji kvaliteta definira kroz principe rada u koje su ugrađena saznanja iz istraživanja dječjeg razvoja, teorija učenja i neuroznanosti koje bi svaki učitelj trebao imati na umu tijekom svakodnevnog poučavanja u razredu. Svi ti principi, kojih ima 20, svrstani su u sedam područja rada učitelja:

1. Interakcije

2. Obitelj i zajednica
3. Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti
4. Procjenjivanje i planiranje
5. Strategije poučavanja
6. Okruženje za učenje
7. Profesionalni razvoj

Svrha dokumenta 'ISSA-ine definicije kvalitetne pedagoške prakse' jest teoriju pomiriti s praksom, odnosno omogućiti učiteljima da spoznaje s područja učenja, razvoja djece, neurobioloških znanosti i dr. primijene u svakodnevnoj praksi u razredu. Zato je pod svakim od područja opisano zašto je važno raditi na unapređenju kvalitete rada u tom području odnosno što kažu istraživanja i iskustva učitelja. Spoznaje su pretočene u nekoliko principa rada kojih se treba pridržavati u razredu, a zatim je kroz indikatore opisano kako primjenu tih principa kvalitete možemo prepoznati u praksi.

Svaki princip sadrži 2-6 indikatora/pokazatelja u kojima je opisano što učitelji ČINE u svom razredu kako bi zadovoljili određeni standard/princip kvalitete.

Kako uče odrasli i kako uče učitelji?

Postoje i neke očigledne razlike između poučavanja djece i stručnog usavršavanja odraslih. Djeca imaju malo ili nimalo iskustva u primjeni naučenoga i uglavnom nemaju toliko informacija o sadržaju koji se uči kao što imaju odrasli. Zbog toga se lakše prepuštaju onome tko ih poučava i vjeruju da će im ono što uče jednom u budućnosti biti korisno. Djeca, isto tako, ne odlučuju samostalno žele li ići u školu. Ona je obvezna. Odrasli se, za razliku od djece, svojevoljno odlučuju za stručna usavršavanja (čak i onda kad se izbor stručnog usavršavanja ne temelji na stvarnoj motivaciji za učenjem već na pogodnostima kao mali broj sati ili blizina održavanja) pa se pretpostavlja da žele nova znanja. Odrasli odmah procjenjuju i vrednuju informacije koje dobivaju na temelju vlastitih iskustava u poučavanju, svojih uvjerenja i vrijednosti. Također, odrasli očekuju da će im stručno usavršavanje odmah pomoći u njihovu poslu (prema Dijanošić, 2004.). S druge strane, kao i kod djece, i odrasli su različito skloni nekim stilovima učenja, o čemu ćemo govoriti u sljedećem poglavlju.

Malcolm Knowles, koji je zaslužan za popularizaciju i primjenu andragoških principa učenja, izdvojio je pet osobina učenja odraslih (1984, prema Smith, 2002.):

1. **Svijest o sebi.** Kako osoba sazrijeva, sve je manje ovisna o drugima a sve više samostalno usmjerava vlastito ponašanje i učenje jer poznaje svoje jake strane i što želi unaprijediti.
2. **Iskustvo:** Kako osoba sazrijeva, ima sve više iskustva koje postaje resurs za novo učenje.

3. **Spremnost na učenje.** Kako osoba sazrijeva, u svom je učenju sve više orijentirana na razvojne zadatke svojih socijalnih uloga.

4. **Orijentacija na učenje.** Što je osoba zrelija, njezino gledanje na vrijeme primjene znanja se sve više mijenja – od odgođene primjene novog znanja do želje da se novo znanje primijeni odmah, te od usmjerenosti na svladavanje znanja iz pojedinog područja na ono znanje koje će omogućiti rješavanje određenih problema.

5. **Motivacija za učenje:** Što je osoba zrelija, njezina motivacija za učenje je više unutrašnja. Iz ovih pet osobina proizlazi sedam ključnih komponenti koje bi edukatori trebali primjenjivati tijekom educiranja odraslih (Smith, 2002.; prema Vizek-Vidović, 2011.). Uočite da su svi ovi principi učenja odraslih ugrađeni u elemente i strukturu zajednice učenja:

1. Stvaranje fizičkih (rad u manjim skupinama do 15 osoba) i psiholoških uvjeta učenja (razvoj uzajamnog povjerenja, međusobnog uvažavanja i suradnje)
2. Uključivanje samih sudionika u proces planiranja sadržaja i metoda učenja i poučavanja
3. Poticanje sudionika na analiziranje i izlaganje vlastitih obrazovnih postignuća i obrazovnih potreba
4. Poticanje sudionika na određivanje vlastitih ciljeva i ishoda učenja koji su za njih smisleni
5. Poticanje sudionika na preispitivanje vlastitih potencijala i odabir prikladnih strategija za iskorištavanje vlastitih resursa u postizanju zadanih ciljeva
6. Davanje stručne i emocionalne podrške sudionicima
7. Uključivanje sudionika u refleksivan odnos prema procesu učenja, te usmjeravanje na upotrebu kvalitativnih metoda evaluacije.

Istraživanja su pokazala (Kolb, 2000. prema Vizek-Vidović, 2011.) da su sudionici stručnih usavršavanja koji su prolazili kroz cijeli ciklus učenja, dakle kroz sve četiri faze, ostvarivali značajno bolje ishode učenja od onih koji su prisustvovali tradicionalnim oblicima edukacije. Pritom nije bitno s kojom fazom učenja taj ciklus počinje.

Stilovi učenja – razlike među učiteljima

Odrasli se, kao i djeca, međusobno razlikuju u stilovima učenja. Razlike među njima utječu na njihovo viđenje procesa koji se odvija u zajednicama, na to što će najviše cijeniti u radu zajednica, kako će reagirati tijekom sastanka zajednice i koliko će biti spremni na učenje. Te razlike istovremeno obogaćuju zajednicu, ali su i izvor konflikata i nerazumijevanja među

učiteljima (Caine i Caine, 2010.). Prema Kolbovom iskustvenom modelu učenja (Chapman, 2003.) odrasli se razlikuju prema stilu učenja odnosno prema načinu na koji pristupaju informacijama i načinu na koji obrađuju informacije. Tako on razlikuje četiri stila učenja: divergentni, asimilirajući, konvergentni i akomodacijski

Evo kratkog opisa stilova učenja prema Kolbu:

Divergentni stil učenja (osjećaju i promatraju) – ovi ljudi mogu gledati na stvari iz različitih perspektiva. Osjećajni su. Tijekom rješavanja problema i traganja za novim informacijama više vole promatrati i koristiti imaginaciju nego stvarno isprobavati novo u praksi. Jako su dobri u aktivnostima u kojima se traga za novim idejama kao što su aktivnosti 'oluja mozgova'. Ljudi koji imaju divergentni stil učenja obično su zainteresirani za nove informacije, vole učiti o različitim kulturama, zanimaju ih različiti ljudi i volje raditi surađujući s drugima.

Asimilirajući stil učenja (promatraju i razmišljaju) – ljudi koji su skloni asimilirajućem stilu učenja vole jezgroviti i logičan pristup rješavanju problema. Ideje i koncepti su im važniji od ljudi. Moraju točno znati što se od njih očekuje. Ističu se u organiziranju informacija u logičke sljedove i puno ih više zanima teorija od praktičnih rješenja. U situacijama učenja vole čitati, slušati predavanja, analizirati. Treba im osigurati dovoljno vremena za promišljanje.

Konvergentni stil učenja (čine i misle) – ljudi s konvergentnim stilom učenja svoje će znanje iskoristiti kako bi našli rješenja za realne probleme/situacije. Zanimaju ih konkretni zadaci a manje se opterećuju međuljudskim odnosima. Oni uvijek znaju pronaći praktičnu primjenu za nove ideje ili teorijske koncepte. Vole eksperimentirati s novim idejama, simulirati situacije i uvoditi praktična rješenja.

Akomodacijski stil učenja (čine i osjećaju) – akomodacijski stil učenja više se temelji na intuiciji nego na logici. Ovi ljudi koriste analize koje su napravili drugi, a oni više vole praktična rješenja i eksperimentiranje. Vole nove izazove i nova iskustva. Odlični su kad netko treba preuzeti inicijativu i aktivirati druge. Vole raditi u timu.

Spomenut ćemo još i model kojeg su razvili Caine i Caine (2010.). Ovi autori, koji se već niz godina bave profesionalnim razvojem učitelja a posebno razvojem zajednica učenja, devedesetih su osmislili instrument kojim se identificiraju različiti 'profili' učitelja. U njemu opisuju neke obrasce koji se pojavljuju u percepciji i ponašanju učitelja. Ovaj njihov instrument opisuje četiri različita načina na koje ljudi funkcioniraju tijekom rada u grupi i na koje sve načine reagiraju jedni na druge: evaluirajući (evaluatori), brinući (brižni), dirigirajući (direktori) i kroz avanturu (avanturisti). Svaka se osoba može prepoznati u svakom od ovih profila, ali jedan od njih je uvijek dominantan.

- **Evaluatori** – vrlo im je važno ono što vide, odnosno kako stvari izgledaju – ili u realnom svijetu ili u njihovu umu. To znači da će im tijekom učenja biti važne fotografije, videosnimke i drugi vizualni materijali. Evaluatore ćete prepoznati i po tome što u svom govoru često koriste riječi koje se tiču vida: 'Uviđam', 'Vidjela sam', 'Malo mi je to mutno'... Važno im je sve što se može vidjeti, govor tijela, mimika lica. Osim što je naglasak na onome što se može vidjeti, evaluatori vole red i sustavnost. Vole imati plan unaprijed i držati se tog plana. Oni će vrlo vjerojatno pročitati upute novog proizvoda i pokrenuti ga prema tim uputama. Vole se pozabaviti i detaljima pa ih smatraju perfekcionista. Ponekad su zbog toga nešto sporiji jer se previše usmjeravaju na detalje, a ponekad zbog toga iz vida izgube cijelu sliku.
- **Brižni** – kod njih dominiraju emocije i dodir. Izuzetno im je važno kako se osjećaju oni, ali i kako se osjećaju drugi. Jako im je važno da su oko njih ljudi, a kad su osuđeni na samoću mogu postati depresivni. Isto tako postaju osjetljivi ako su povrijeđeni njihovi osjećaji. Vole pomagati drugima i raditi za druge, više nego biti vođe. Vole imati blizak odnos s vođom, ali ako postanu previše bliski teško ostaju profesionalni. Vole imati upute kako da nešto naprave i vode brigu o detaljima.
- **Direktori** – kako bi došli do razumijevanja nečeg novog, važne su im riječi i zvukovi općenito. Prije nego se odluče nešto učiniti, traže razumijevanje. Koriste riječi poput: 'Razumjela sam te', 'Čula sam...'. Prirodni su vođe, vole izazove i znaju sagledati sliku u cjelini. Ponekad, kako bi obavili zadatak, stavljaju previše obaveza na one s kojima rade. Ipak, na njih se možete osloniti jer vole završavati zadatke, pa čak i kad su teški.
- **Avanturisti** – uživaju u životu i vole promjenu. Kod njih ne dominira niti jedno osjetilo iako im je važno osjetilo okusa i mirisa. Kako vole izazove, vole eksperimentirati ali i isprobati nešto prije nego pročitaju upute. Kako su uvijek spremni na promjene, ponekad mijenjaju i stvari koje dobro funkcioniraju. Ne brinu puno o tome tko je vođa, iako im se često dogodi da su to upravo oni. Avanturisti vole biti s ljudima, vole razgovarati s njima, vole šale. Kako se ne pridržavaju protokola i procedura, ponekad ne dovršavaju poslove i zadatke jer im stvari jednostavno dosade.

Bez obzira kojem se teoretskom okviru priklonili, najvažnije je imati na umu da se u stilovima učenja razlikujemo i da oni dolaze do izražaja u svim situacijama – kako onim

profesionalnim, tijekom sastanaka zajednica, tako i u onim osobnim, u svakodnevnoj komunikaciji.

Faze profesionalnog razvoja

Brojna istraživanja još od 1970-tih godina do danas utvrdila su kako postoje mnoge sličnosti u profesionalnom razvoju učitelja te kako se profesionalni razvoj odvija stupnjevito. Pri tome se razlikuju teorijski modeli profesionalnog razvoja učitelja koji su usmjereni na profesionalni razvoj učitelja te oni koji su usmjereni na razvoj učiteljskih kompetencija (Vizek-Vidović, 2011.).

Diaz-Maggioli (2004.), na primjer, govori o četiri stupnja razvoja učitelja, s obzirom na znanja odnosno kompetencije koje učitelj posjeduje te s obzirom na to jesu li učitelji svjesni svojih kompetencija. Pri tome razlikuje nekoliko stupnjeva i vrsta svijesti: tehnička svijest – refleksija na specifične procedure i metode poučavanja; osobna svijest – refleksija na to kako su aktivnosti u razredu povezane sa stvarnim životom; problemska svijest – svijest o mogućim rješenjima profesionalnih problema; kritička svijest – refleksija na upitne misli, osjećaje ili aktivnosti.

Prema ovoj autorici postoje četiri faze profesionalnog razvoja učitelja u odnosu na količinu znanja/kompetencija koje posjeduje te u odnosu na svijest o vlastitim kompetencijama (Slika 3).

	Posjeduje najnovija znanja	
Manjak svijesti Svjestan/na	Prva faza	Druga faza
	Treća faza	Četvrta faza
	Nedostaju mu/joj znanja	

Slika 4 : Faze profesionalnog razvoja prema Diaz-Maggioli (2004.)

1. faza profesionalnog razvoja: Učiteljica je svjesna da posjeduje najnovije kompetencije i da može pomoći svojim kolegama tako da ih mentorira, da drži radionice i kroz druge oblike pomoći. Ponekad za druge učitelje piše bilješke o vlastitoj praksi ili s njima dijeli uspješne priče iz svog razreda o kojima onda razgovaraju.
2. faza profesionalnog razvoja: Učiteljica posjeduje najnovija znanja, ali nije toga svjesna. Za ove učitelje je dobro da ih se posjeti u razredu kako bi se s njima razgovaralo o njihovoj praksi i kako bi im se naglasilo koje su dobre strane njihova rada.
3. faza profesionalnog razvoja: Učiteljica je svjesna potrebe da usavrši svoja znanja u određenim područjima.
4. faza profesionalnog razvoja: Učiteljica nije svjesna potrebe da usavrši svoja znanja u određenim područjima. Ove učitelje je dobro uputiti na radionice ili ih mentorirati.

Berliner (1995., 2001.; prema Vizek-Vidović 2011., Lipton, 2003.) s obzirom na razinu usvojenosti kompetencija razlikuje pet razina profesionalnog razvoja učitelja, od početnika do eksperta.

- **Početnici** – koriste već ustaljena pravila i procedure. Prepisuju već pripremljene pripreme iz raznih priručnika za učitelje. Ne vode puno računa o reakcijama djece pa se njihova nastava gotovo ne razlikuje od one koja je opisana u nekim knjigama i priručnicima. Učitelji se u ovoj fazi obično nalaze u svojoj prvoj godini rada.
- **Napredni početnici** – počinju malo mijenjati već utabane obrasce poučavanja. Napredni početnici nalaze se u ranoj fazi stvaranja novih znanja o osnovama rada u razredu, o svojim učenicima i o specifičnostima poučavanja različitih područja. Oni se još uvijek uglavnom oslanjaju na već gotove procedure i pripreme, ali su ipak slobodniji u unošenju promjena koje su im uglavnom sugerirali njihovi kolege. Većina učitelja dosegne ovu fazu razvoja nakon tri ili četiri godine iskustva.
- **Učinkoviti učitelji** – dok primjenjuju različite strategije poučavanja, učinkoviti učitelji su stalno usmjereni na ciljeve. Imaju sposobnost mijenjati u hodu tijekom nastave kako bi zadovoljili potrebe djece. Npr. za vrijeme planiranja i izvođenja nastavnog sata u kojem djecu uče čitati, oni razmišljaju o pojedinoj djeci i usmjeravaju nastavu tako da kod svakog djeteta uspijevaju razviti čitalačke vještine. Primjenjuju kontinuirano praćenje učenika. Njihova praksa ne ovisi više o priručnicima.

- **Vrlo učinkoviti učitelji** – istovremeno djeluju na nekoliko razina. Imaju postavljene ciljeve za svoj razred, za svako pojedino dijete i ciljeve za sebe. Vješto organiziraju poučavanje kojim se zadovoljavaju i kratkoročni i dugoročni ciljevi. Što su vještiji, to su i fleksibilniji u grupiranju i regrupiranju učenika.
- **Učitelji eksperti** – razvijaju profesionalnu i osobnu stručnost u svim područjima svoga rada. Učitelji koji su u ovoj fazi profesionalnog razvoja predviđaju eventualne probleme u poučavanju i upravljanju razredom i interveniraju prije nego do njih dođe. Tečno primjenjuju široki spektar svojih znanja i vještina o učenju i o djeci. Na učenike gledaju kao na jedinstvene ličnosti i to im omogućuje da u poučavanju biraju takve materijale i strategije koje djeci olakšavaju proces učenja.

Tankersley i sur.(2011.a) kvalitetu nastavne prakse opisuju u četiri razine: 'neadekvatna praksa', 'dobar početak', 'kvalitetna praksa' i korak dalje. U svojoj knjizi ovi autori daju niz primjera iz prakse za svaku od ovih faza kako bi učitelji mogli samoprocijeniti vlastiti rad. Primjeri su svrstani u indikatore kvalitete rada učitelja prema ISSA-inoj definiciji kvalitetne pedagoške prakse. Primjeri koji se odnose na **neadekvatnu praksu** treba izbjegavati jer je u njima opisana praksa u kojoj se narušavaju prava djece i onemogućuje im se razvoj potencijala i učenje (na primjer: 'Učiteljica tijekom nastave ignorira učenika s teškoćama u razvoju' (str. 12)). U **dobrom početku** opisuju se učitelji koji su napravili prve korake u primjeni pristupa usmjerenog na dijete (na primjer: 'Učiteljica planira aktivnosti unutar i izvan razreda' (str.48)). Najčešće su to učitelji koji su u svojim učionicama primijenili neku ideju, primjer ili strategiju koja im se svidjela na seminaru, u susjednoj učionici ili su za nju saznali iz knjige ili iz razgovora s kolegama. Dobre reakcije djece, roditelja ili zajednice na uvedenu promjenu pridonijet će njihovom razumijevanju prakse usmjerene na dijete i ohrabrit će ih na nove korake u postizanju kvalitete. **Kvalitetna praksa** je razina na kojoj je praksa poučavanja usmjerenog na dijete internalizirana (na primjer: 'Učiteljica od učenika traži da postavljaju vlastite ciljeve učenja i da razmisle o tome što su naučila' (str.59)). Na toj razini učitelji dosljedno demonstriraju svoje uvjerenje da djeca imaju pravo na razvijanje svih svojih potencijala i sposobnosti, na razvijanje i izražavanje vlastitog mišljenja i identiteta, na razvijanje odnosa i interakcija s drugom djecom i odraslima, kao i s idejama, stvarima, maštom i realnim svijetom. Kvalitetna praksa predstavlja kreativno djelovanje koje ne čini samo jedna akcija ili komponenta rada učitelja. **Korak dalje** je zadnja razina i predstavlja korak u transformativnu praksu koja pokazuje kako učitelji mogu proširiti poučavanje.

Učitelji imaju veliku moć da budu promotori promjena u stvaranju boljeg svijeta i budućnosti. Nažalost, obrazovni sustavi tu moć uglavnom ne prepoznaju i ne njeguju. Učitelji koji su otišli korak dalje osnažuju sebe i svoje kolege kako bi svoju moć koristili za promicanje učenja i razvoja djece u svojim razredima i školama, ali i kako bi pridonijeli sustavnim promjenama i boljem odgoju i obrazovanju sve djece.

Iz svih spomenutih modela profesionalnog razvoja učitelja uočava se da se profesionalni razvoj ne podudara s iskustvom (godinama staža), što je česta zabluda kod naših učitelja.

Postoji bitna razlika između onih koji su iskusni i onih koji su eksperti (Hattie, 2012.).

Istraživanja su pokazala da i iskusni učitelji i oni koji su eksperti (mi ih nazivamo kvalitetnima) imaju puno znanja o sadržaju područja/predmeta kojeg predaju i o strategijama poučavanja, ali ta znanja imaju mali učinak na učenje njihovih učenika. Ono po čemu se razlikuju jest kako tijekom poučavanja primjenjuju ta svoja znanja. Osim što znaju puno o području kojeg predaju, učitelji eksperti su uspješni u praćenju koliko njihovi učenici doista uče, davanju povratne informacije učenicima koja im pomaže u učenju, dovođenju učenja učenika do dubokih misaonih razina i razvijanju motivacije za učenje. Učitelji eksperti tijekom poučavanja uspješno kombiniraju nove informacije s već postojećim znanjima i iskustvima svojih učenika. Spretniji su u kombiniraju strategija i mijenjanju početnih planova kako bi s jedne strane zadovoljili potrebe svojih učenika, a s druge strane ciljeve poučavanja (Hattie, 2012.).

Nedostaci uobičajenih oblika stručnog usavršavanja učitelja

Pod pojmom 'stručno usavršavanje' u Hrvatskoj se ponajprije misli na sudjelovanje učitelja i ravnatelja na stručnim skupovima, seminarima, konferencijama koje se odvijaju izvan škole (Milović, 2010.). No, ovakvi oblici stručnog usavršavanja ne vode nužno do profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj učitelja odnosi se na kontinuirano sustavno usvajanje znanja, vještina, novih razumijevanja koja su posljedica stručnog usavršavanja a usmjerena su na poboljšanje procesa učenja kod učenika (Owen, 2005.).

Pokazalo se da ako učitelji nemaju mogućnost izbora teme i/ili oblika svog stručnog usavršavanja, i/ili nisu sudjelovali u njegovu kreiranju, nemaju razvijen niti osjećaj predanosti za promjene koje se od njih očekuju da će provesti u svojim razredima. Dio učitelja smatra kako se od njih očekuje da ono što su čuli na seminarima ili predavanjima upravo u tom obliku primjene u svojim razredima i žale se kako tema i savjeti koji se tamo nude nemaju puno veze s uvjetima u kojima oni rade. Ova zamjerka najviše dolazi do izražaja kad se

odluke o stručnom usavršavanju donose 'odozgo prema dolje', odnosno kad ih donose kreatori obrazovne politike, savjetnici, voditelji stručnih aktiva, stručni suradnici i sl.

Druga zamjerka odnosi se na pristup 'za sve isto', kad se od svih učitelja očekuje da ono što su čuli na stručnim usavršavanjima na isti način primijene u svim razredima i u svim školama bez obzira na specifičnosti škola, razreda i potreba pojedinih učenika te iskustava učitelja u poučavanju. Kao primjer možemo spomenuti uvođenje 'kozmetičkih' promjena u neke škole u vrijeme uvođenja HNOS-a, kad su se na panoe stavljali integrirani mjesečni planovi o kojima učitelji često nisu ni razgovarali i ustvari nisu provodili integriranu nastavu.

Treći problem je u tome što u učiteljskoj struci još uvijek ne postoji svijest, a pogotovo ne rutina, u planiranju vlastita profesionalnog razvoja. Rijetki su učitelji koji na temelju vidljivih podataka, smisleno i strukturirano, procjenjuju kvalitetu svoje prakse i stvaraju plan za njezino poboljšanje. Iz tog razloga većina još uvijek odluke o odlasku na seminare donosi *ad hoc* (npr. 'Zato što se ništa drugo ne nudi') ne procjenjujući vlastite potrebe profesionalnog razvoja s ciljevima predavanja, radionica ili seminara koje pohađaju. Ne čudi onda da neki sa seminara i predavanja odlaze nezadovoljni jer 'nisu čuli ništa novo'.

Ako učitelj i jest zadovoljan stručnim usavršavanjem i čuo je nešto zanimljivo i njemu primjenjivo, kad se vrati u razred izostaje podrška u obliku mentoriranja u primjeni naučenog ili ponovnih susreta na kojima će sudionici dijeliti iskustva iz razreda o uspjesima promjena koje su unijeli u svoju praksu. Od učitelja se očekuje da se profesionalno usavršavaju, ali su u promjenama koje unose u svoj razred, odnosno u samom profesionalnom razvoju, prepušteni sami sebi. Iz tog razloga mnogi odustaju već kod prvih prepreka u uvođenju novina u svoju praksu. Harison (1995.; prema Wald i Castleberry, 2000.) opisuje seminare kao proces pokušaja mijenjanja učiteljevih znanja i vještina za koje je sustav utvrdio da ih učitelj treba posjedovati. Ova definicija prilično dobro opisuje što se događa u obrazovanju. Državne i lokalne vlasti određuju koja znanja i vještine učitelj treba posjedovati i organizira seminar iz tog područja. Nakon seminara učitelji su odgovorni za primjenu tih znanja i vještina u praksi. Na kraju se mjerenjem postignuća učenika procjenjuje uspješnost učitelja.

Osobine tradicionalnog profesionalnog usavršavanja	Kakvo profesionalno usavršavanje trebamo
<ul style="list-style-type: none">• Odluke se donose 'odozgo prema dolje'.	<ul style="list-style-type: none">• Učitelji sudjeluju u donošenju odluka o vlastitom profesionalnom razvoju.

<ul style="list-style-type: none"> • Provodi se pristup 'popravljanja' onoga što ne valja. • Učitelji ne osjećaju programe stručnog usavršavanja kao svoje. • Daju se ideje u obliku recepata. • Pretpostavlja se da strategije koje se predlažu 'odgovaraju svima'. • Nema podrške u primjeni naučenog niti provjere primjene naučenog. • U programima stručnog usavršavanja ne vodi se briga o kontekstu u kojem učitelji rade. • Nema evaluacije uspješnosti programa stručnog usavršavanja. • Učitelji sudjeluju u aktivnostima koje su inače namijenjene djeci. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provodi se pristup usmjeren na stalno postupno podizanja kvalitete rada. • Učitelji sudjeluju u razvijanju programa stručnog usavršavanja i doživljavaju ih kao svoje programe. • Ideje se temelje na propitivanju prakse svakog učitelja. • Strategije se prilagođavaju potrebama svakog učitelja. • Učitelji dobivaju odgovarajuću podršku u primjeni naučenog. • Programi stručnog usavršavanja prilagođavaju se uvjetima u kojima učitelji rade. • Rade se poboljšanja stručnih usavršavanja na temelju evaluacija. • Aktivnosti kojima su izloženi učitelji u skladu su s principima učenja odraslih.
--	---

(prilagođeno iz: Diaz-Maggioli, 2004.)

Što je zajednica učenja?

Zajednica učenja odgojno-obrazovnih djelatnika još se naziva i profesionalna zajednica učitelja koji uče ili zajednica učenja. Koriste se još i nazivi kritički timovi za razvoj (male grupe od deset ili manje ljudi koji se redovito sastaju kako bi proučavali neke komponente poučavanja i/ili neke probleme u učenju) ili kolegijalni trening (eng. peer coaching). Kolegijalni trening je u posljednja dva desetljeća postao vrlo popularan pristup. Odnosi se na susrete kolega koji jedni drugima pomažu u primjeni onoga što su saznali na seminarima. Kolegijalni trening sastoji se od tri faze: procjene učiteljevih vještina, uvježbavanja specifičnih strategija poučavanja koje učitelj treba primijeniti u razredu i opažanja u razredu

kojim bi se trebalo potvrditi u kojoj mjeri učitelj primjenjuje ono što je naučio na seminaru (Galbraith i Anstrom, 1991.; prema Diaz-Maggioli, 2004.).

Tradicionalno, zajednicama se smatraju grupe ljudi koji žive u međusobnoj interakciji na prostoru koji međusobno dijele. Psiholozi McMillan i Chavis (1986.) smatraju da bi, kako bi grupa ljudi doista činila zajednicu, trebala biti zadovoljena četiri uvjeta: (1) osjećaj pripadanja, (2) međusobni utjecaj, (3) zadovoljene individualne potrebe i (4) emocionalna povezanost. Svaki član zajednice ima priliku slobodno izraziti svoje mišljenje, tražiti pomoć od ostalih članova i podijeliti svoja iskustva s ostalim članovima zajednice. Zato zajednica učenja svakom članu omogućuje da zadovolji neke svoje potrebe, u ovom slučaju profesionalne.

Jedna od definicija profesionalnih zajednica učenja ili zajednice učitelja koji uče jest da su to zajednice u kojima učitelji i vodstvo unutar jedne škole kontinuirano tragaju za novim znanjima i međusobno dijele svoja znanja (Astuto, 1993.; prema Hord, 1997b.). Slično tome, Bolam i sur. (2005., prema Vescio, 2008.) definiraju profesionalnu zajednicu učenja kao zajednicu koja ima kapacitet za promoviranje i održavanje procesa učenja svih profesionalaca u školskoj zajednici sa zajedničkim ciljem poboljšanja učenikova učenja. Zajednicama učenja smatraju se grupe ljudi koje uz sve navedeno dijele i određena uvjerenja i vrijednosti i koji su aktivno uključeni u proces učenja jedni od drugih.

Za nas je najprihvatljivija definicija prema kojoj se termin zajednice učenja odnosi na okupljanje učitelja/odgajatelja, bez obzira na radno iskustvo, radi stjecanja novih informacija, promišljanja prethodno usvojenih znanja i uvjerenja, i oslanjanja na vlastite i tuđe ideje i iskustava, kako bi se radilo na specifičnim sadržajima a u cilju poboljšanja prakse i poboljšanja učenja učenika (Cochran-Smith i Lyle, 2011.).

Članovi zajednice učenja, prema tome, žele dobrovoljno sudjelovati u radu zajednice i imaju želju pomagati ostalim članovima zajednice. S vremenom počinju osjećati pripadnost zajednici i biti aktivni u radu same zajednice, a svaki od članova aktivno radi na vlastitom profesionalnom razvoju ali i na profesionalnom razvoju svojih kolega dijeleći s njima vlastita iskustva, mišljenja i ideje.

Koncept profesionalnih zajednica učenja dolazi iz poslovnog sektora 80-ih godina prošlog stoljeća, kad su Judith Little (1981., 'The Power of Organizational Setting') i Susan Rosenholtz iznijele pretpostavku da se, ako djelatnici organizacije uče i profesionalno se razvijaju unutar organizacija, i te organizacije mogu razvijati (Vescio i sur., 2008.; Fullan, 2006.). Tijekom osamdesetih, Rosenholtz (1989.; prema Fullan 2006.) je u centar rasprava o obrazovanju uvela učitelje. Ona je ustanovila kako učitelji koji imaju veći osjećaj samoeфикаsnosti (eng. self-efficacy) imaju više šanse za uvođenje promjena u svoju praksu. Tvrdila je kako su učitelji koji tijekom svog radnog vijeka i profesionalnog razvoja osjećaju podršku, odnosno surađuju s kolegama, predaniji i učinkovitiji od onih kojima se ne ukazuje na njihove kompetencije.

Rad zajednica učenja, prema tome, ima za cilj podržati učitelje i odgajatelje, i emocionalno i profesionalno, u njihovu profesionalnom razvoju, i to tako što će oni unutar zajednice:

- imati mogućnost kritički promišljati o vlastitom poučavanju;
- davati povratne informacije članovima zajednice o kvaliteti njihova poučavanja i učenja;
- davati drugim učiteljima u zajednici konkretne ideje kako da unaprijede učenje svojih učenika;
- motivirati druge učitelje na unapređenje kvalitete rada i pomoći im da uživaju u poslu.

Voditelji zajednica učitelja na samom početku trebaju sa svojim članovima razgovarati o njihovim očekivanjima, objasniti im što su zajednice učitelja, ali i što zajednice učitelja nisu, kako se sudjelovanje učitelja ne bi temeljilo na krivim pretpostavkama.

Zajednice učenja nisu:

- sastanci učitelja na kojima se raspravlja o organizaciji školskih aktivnosti ili planira izvršenje obveza;
- seminari – iako ponekad zajednica može pozvati vanjskog stručnjaka kako bi im pomogao u rješavanju neke problematike, glavna snaga zajednice dolazi iz njezinih članova;
- katarza – članovi zajednice ne bi smjeli provoditi vrijeme žaleći se jedni drugima na školske probleme. Umjesto toga trebaju tragati za rješenjima.