

Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika

Action Research for the Professional Development of Teachers

NAKLADNIK

Agencija za odgoj i obrazovanje
Donje Svetice 38, 10000 Zagreb
www.azoo.hr

ZA NAKLADNIKA

Vinko Filipović, prof.
© Agencija za odgoj i obrazovanje

UREDNIK

Miroslav Mićanović

ZBORNIK PRIREDILE

Dubravka Kovačević, prof.
Renata Ozorlić Dominić, univ. spec. philol.

RECENZENTI

dr. sc. Slavica Bašić, red. prof.
dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović, red. prof.

PRIJEVOD

Renata Ozorlić Dominić, univ. spec. philol.

LEKTURA

Tihana Radojčić, prof.

KOREKTURA

Ana Kešina, prof.

OBLIKOVANJE I SLOG

KaramanDesign
www.karaman-design.com

TISAK

Teovizija d.o.o.

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem 764939

ISBN 978-953-7290-23-8

Pripremljeno u Agenciji za odgoj i obrazovanje
Tiskano u Hrvatskoj 2011.

Knjiga je tiskana uz potporu Programa Pestalozzi Vijeća Europe

Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika

Priredile Dubravka Kovačević i Renata Ozorlić Dominić



Agencija za odgoj i obrazovanje

Zagreb, 2011.

Sadržaj

Predgovor	7
------------------------	---

Prvi dio – Uvod u akcijsko istraživanje

Alan Markowitz

Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled.	11
--	----

Tim Cain

Pregled ciklusa akcijskog istraživanja	27
--	----

Jack Whitehead

Internetski izvori kao potpora akcijskom istraživanju u funkciji profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika	35
--	----

Drugi dio – Utjecaj akcijskog istraživanja na nastavnu praksu

Branko Bognar

Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u praksi učitelja posredstvom akcijskih istraživanja	41
---	----

Marie Huxtable

Djeca i mladi kao istraživači u teoriji akcijskog istraživanja kao načina života.	61
---	----

Sanja Milović

Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj savjetnika, projekt AZOO-a 2007–08.	77
--	----

Dubravka Kovačević

Rad voditelja županijskih stručnih vijeća između refleksije i akcije	79
---	----

Ninočka Truck-Biljan

Kako poboljšati nastavne metode i materijale razvijanjem suradnje između učitelja engleskog i njemačkog kao stranih jezika u osnovnoj školi?	89
--	----

Treći dio – Učitelji kao akcijski istraživači: Akcijsko istraživanje u nastavi engleskoga jezika

Snježana Pavić

Poticanje kreativnosti u nastavi engleskoga jezika. 101

Klara Bilić Meštrić

Uloga kritičkih prijatelja u mom akcijskom istraživanju
„Upotreba informacijske tehnologije u zadacima iz
engleskoga jezika”. 119

Sanja Mandarić

Kako sam kroz akcijsko istraživanje počela ostvarivati
vrijednosti nastave usmjerene na dijete. 133

Ljerka Vukić

Akcijsko istraživanje i samostalnost učenika 147

Natalija Flamaceta Magdić

Upotreba suvremenih tehnologija u unapređivanju
vještina govorenja i pisanja. 151

Ljiljana Kolar-Franješ

Analiza glavnih uzroka mog dominantnog angažmana
i vremena govorenja tijekom poučavanja u razredu 155

Jasenska Poljak

Kako učenici pišu domaću zadaću? 163

O autorima 167

Predgovor

Ova knjiga je zbornik radova koje su napisali stručnjaci i učitelji, sudionici europske radionice „Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika”, koja se održavala u Hrvatskoj u svibnju 2010. u okviru Programa Pestalozzi Vijeća Europe. Nama organizatoricama ove radionice bila je velika čast okupiti na jednome mjestu iskusne akcijske istraživače, pripadnike različitih škola akcijskog istraživanja, hrvatske učitelje i nastavnike stranih jezika koji su tek započeli provoditi svoja akcijska istraživanja te zainteresirane učitelje i nastavnike stranih jezika iz mnogih europskih zemalja (Bugarska, Hrvatska, Cipar, Češka, Estonija, Gruzija, Grčka, Latvija, Norveška, Portugal, Rumunjska, Španjolska, Turska, Ujedinjeno kraljevstvo).

Uobičajeni modeli stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika, koji su uglavnom usmjereni na sadržaj i razvoj individualnih vještina poučavanja, ne pružaju učiteljima i nastavnicima u dovoljnoj mjeri mogućnost da kompetentno odgovore na izazove koje pred njih postavlja suvremena nastava. Ti modeli usavršavanja vide učitelja i nastavnika u ulozi *provoditelja*, a ne *začetnika* promjene. Ovim zbornikom želimo promicati akcijsko istraživanje kao način osnaživanja učitelja i nastavnika za provedbu neovisne i dubinske analize vlastitog rada, što će im pomoći da bolje razumiju sebe, svoje učenike, a time i unaprijede svoju poučavateljsku praksu.

Dubravka Kovačević i Renata Ozorlić Dominić

1

Uvod u akcijsko istraživanje

Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled

Alan Markowitz

College of St. Elizabeth, New Jersey, SAD

Obrazovni sustav, kao institucija društva u bilo kojoj kulturi, ima ključnu ulogu u pripremi djece budućnosti za uspjeh u 21. stoljeću koje se strelovito mijenja. Mi učitelji više si ne možemo priuštiti luksuz postizati uspjeh samo s onom djecom „koja žele učiti“. Učitelji 21. stoljeća moraju uspješno pripremiti učenike da odgovore na izazove svijeta koji se mijenja brzo kao nikada do sad. Stoga nam ta primarna zadaća uvijek mora biti na umu. Kao stručnjaci, suočavamo se s izazovom da budemo ne samo učitelji, nego i učenici. Više nam nije dovoljno oslanjati se na ranije stečena znanja i iskustva. Trebamo pripremiti učenike za svijet koji je u nastanku; za poslove koji sada ne postoje i za rješavanje problema koji se još nisu niti pojavili. U tome smislu, znamo li uvijek zašto nešto činimo baš na taj način? Znamo li koji je izvor mnogih aktualnih politika i procedura? Možemo li tvrditi da je svaki naš postupak usmjeren na uspjeh naših učenika u svijetu koji vrlo teško možemo i zamisliti?

Na temelju navedenih pitanja mogli bismo razmotriti nekoliko općeprihvaćenih pristupa u školama diljem svijeta i jednostavno pitati ZAŠTO? Ima li to za nas smisla? Na primjer:

- Zašto nastavni sat najčešće traje oko 45 minuta?
- Zašto uglavnom djecu svrstavamo u skupine prema kronološkoj dobi i tražimo da skupno napreduju prema sljedećoj razini?
- Zašto je znanje podijeljeno na odvojene „predmete“?
- Zašto su udžbenici i učitelji i dalje glavni izvor informacija?

Dok razmišljamo o svrsi i vrijednostima ovih pristupa uvriježenih u 20. stoljeću, možda je vrijeme da kažemo da nismo uistinu sigurni u njihovo porijeklo, svrhu i vrijednost. U ovome „novom svijetu“ trebalo bi nam biti mnogo jasnije zašto to što radimo u školama, radimo upravo tako. „Visoki ulozi“ naše dužnosti da na različitoj razini obrazovno pripremimo SVE učenike 21. stoljeća za vrlo raznolik i nepoznati svijet, zahtijevaju od nas, kao učitelja, da budemo usredotočeni i kreativni učenici.

Ako provirimo iz izoliranog okružja škole u svijet 21. stoljeća, da bismo našli pravi smjer, moramo se mnogo snažnije oslanjati na svoje refleksivno mišljenje i istraživati vlastiti rad u razredu. Možemo li reći

da smo probleme i pitanja u razrednom odjelu uspješno riješili jednostavno dodavanjem novog programa ili drugačijim načinom poučavanja? Možemo li, kao profesionalci, tvrditi da smo detaljnom analizom glavnih pitanja u svojoj nastavi uistinu doprli do „srži problema“? Možemo li zaključiti da se problem niskih postignuća na ispitima može riješiti učestalijim ponavljanjem ili novim udžbenicima? Nedvosmisleni odgovor „ne“ traži od nas da se više usmjerimo na detaljnije istraživanje svoje nastavne prakse i da na temelju jasnih pokazatelja donosimo odluke u svrhu boljih postignuća učenika.

ISTRAŽIVANJE je vrlo akademski pojam! Kako bismo uopće mogli odvojiti vrijeme za istraživanje, kada smo toliko obuzeti time da budemo uspješni u nastavi? Pravo je pitanje „Kako bismo mogli ne provoditi tu ključnu aktivnost?“ U stvari, „istraživanje“ nam može pomoći „na drugi način vidjeti učenje i razmisliti o vlastitoj nastavnoj praksi“ (Donato, 2005). Ono nam može pomoći, u našoj ulozi učenika u poučavanju, da istražujemo koje su dubinske i ključne stvari koje imaju veliki utjecaj na kvalitetu i razinu uspjeha učenika u učenju.

Akcijsko istraživanje – Akcijsko istraživanje je temeljna strategija profesionalnog rasta koju se može općenito definirati kao individualno ili skupno ispitivanje vlastite profesionalne prakse u svrhu samounapređivanja, čime se povećava vjerojatnost uspješnijeg učenja učenika. Čak štoviše, ono unapređuje profesionalnost učitelja jer priznaje da su sposobni sami rješavati probleme u nastavi i osnažuje ih da to i čine. Ovaj oblik istraživanja možemo promatrati i kao jasnu metodologiju koja nama praktičarima omogućuje dubinsko promatranje unutarnjeg pitanja poučavanja i učenja; tada, na temelju zaključaka, možemo odlučiti kako poboljšati situaciju i/ili vrednovati učinak obrazovne prakse. Akcijsko istraživanje sadrži nekoliko ključnih obilježja koje ga razlikuju od uobičajenih oblika tradicionalnog istraživanja. Međutim, te razlike ne mijenjaju vrijednost ovog oblika istraživanja. Ključna obilježja navedena su u slici 1 dolje.

Tradicionalno i akcijsko istraživanje

...U čemu se razlikuju?

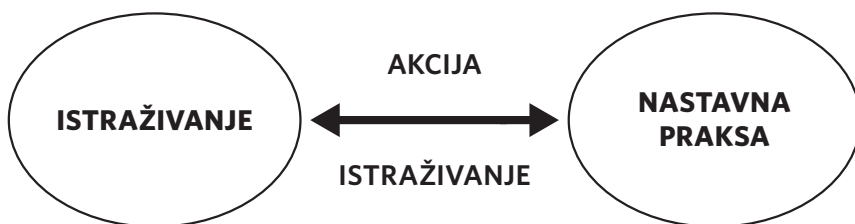
	Tradicionalno	Akcijsko
TKO?	Znanstvenici izvana	Praktičari
CILJ?	Objasniti/predvidjeti kontroliranu obrazovnu aktivnost.	Unaprijediti vlastitu praksu.
GDJE?	Kontrolirani uvjeti.	Vlastito područje.

ZAŠTO?	Radi objave zaključaka koje se može objaviti široj javnosti.	Radi poduzimanja akcija u svrhu unapređenja prakse.
KAKO?	Uglavnom kvantitativno.	Kvalitativno i/ili kvantitativno.

Slika 1. Tradicionalno nasuprot akcijskom istraživanju, Sagor, 2000.

U tradicionalnom istraživanju istraživač je najčešće znanstvenik koji se nalazi izvan područja koje se proučava. Cilj je tradicionalnog istraživanja objasniti ili predvidjeti rezultate pojedine obrazovne aktivnosti. Istraživač pažljivo kontrolira sve varijable u području istraživanja tako da bi mogao izvesti zaključke koji se mogu objaviti široj javnosti.

Akcijski istraživač je stručnjak koji vodi učenje, bilo u razrednom odjelu ili školi koja je predmet istraživanja. Jedini cilj te osobe je unaprijediti vlastitu nastavnu praksu. Pritom će se učitelji najčešće usmjeriti na vlastitu nastavu, a ravnatelji mogu provoditi akcijsko istraživanje u kojem je škola predmet istraživanja (odnosno „laboratorij“). Budući da je svrha ove vrste istraživanja unapređenje poučavanja i učenja na točno određenom području koje definiraju i određeni uvjeti, malo je vjerojatno da će se ishodi te akcije moći generalizirati i biti primjenjivi u drugim razrednim odjelima ili školama, koji su definirani svojim uvjetima. To posebno područje istraživanja (npr. razredni odjel ili škola) jedinstven je sustav koji funkcionira na temelju interakcije i odnosa svojih sastavnih dijelova (Wheatley, 2006). Uslijed toga, ta područja istraživanja imaju svoj vlastiti DNK, što onemogućuje predviđanje općih zaključaka na temelju rezultata istraživanja. Međutim, akcijsko istraživanje ispunjava svrhu time da istraživaču daje podatke na temelju kojih on može unaprijediti učenje u tom jedinstvenom „laboratoriju“. Također, očekuje se i to da je *proces* akcijskog istraživanja prenosiv u različita područja. Kako pojašnjava Sagor (2000), njegovo istraživanje kulminira snažnom vezom između teorije i prakse (slika 2) koja daje podatke istraživaču za daljnje akcije.



Slika 2

Koncept akcijskog istraživanja postoji dugi niz godina. U stvari, ovaj proces je osmišljen u medicinskim školama na prijelazu stoljeća. Medicinski proces promatranja simptoma, upotrebe unutarnjih i vanjskih podataka dobivenih ispitivanjem i istraživanjem, primjene liječenja i vrednovanja rezultata liječenja vrlo je sličan našem modelu akcijskog istraživanja. Lewin (1947) i Covey (1953) prvi su smislili taj pojam u svrhu unapređenja vlastite prakse. No, ovaj pristup nije potpuno zaživio u našim obrazovnim ustanovama. U svijetu koji se neprestano mijenja, ne možemo si dopustiti da ne budemo aktivni, prilagodljivi i reflektivni praktičari.

Vrste akcijskog istraživanja

Sagor (2000) navodi tri vrste projekata akcijskog istraživanja koji su izravno povezani s područjem obrazovanja. To su deskriptivni model, kvaziekperimentalni model i model studije slučaja. Ono što im je zajedničko jest usredotočenost svakog istraživanja na obrazovno pitanje ili problem u području koje je vrijedno vremena i truda zaposlenog učitelja. Osim toga, druga ključna obilježja akcijskog istraživanja su:

- povezanost problema s procesom poučavanja i učenja
- postojanje „žarke“ volje istraživača
- sposobnost vođenja istraživanja bez pomoći drugih
- sposobnost osmišljavanja kratkoročnih i dugoročnih posljedica (Sagor, 2000).

Istraživači koji koriste **deskriptivni** model proučavaju jednu skupinu (npr. razredni odjel ili učitelje jedne škole) da bi *analizirali* moguće *uzroke* problema koji se istražuje. Oni koji primjenjuju **kvaziekperimentalni** model *vrednuju učinak* prethodno uvedene promjene (npr. novi nastavni program za matematiku). Ovdje se koristi pojam „kvazi“ jer je uzorak učenika ili učitelja već zadan, a ne nasumično odabran. Istraživači koji primjenjuju model **studije slučaja** usredotočuju se na pojedinca i nastoje analizirati mogući uzrok ponašanja ili vrednovati učinak novog programa.

Također je važno da se niti jedan od ovih modela akcijskog istraživanja ne primjenjuje linearno. Drugim riječima, istraživač bi trebao biti spreman koristiti rezultate jednog dijela procesa za ponovno promišljanje i planiranje poduzetih akcija. Nelinearnost akcijskog istraživanja trebala bi biti jasna u opisu svakog koraka. Da bi bili vrlo uspješni, praktičari moraju poštovati povratnost procesa akcijskog istraživanja.

Kada započnemo svoje istraživanje, sljedeća tvrdnje usmjeravaju naše putovanje:

- fokus je na poučavanju i učenju
- istraživanje provodi sam praktičar u svom području
- odabrani problem je pod kontrolom istraživača
- rezultati istraživaču (učitelju) daju podatak o tome kako može unaprijediti vlastitu praksu
- u procesu se koriste relevantni unutarnji i vanjski izvori podataka da bi se izveli odgovarajući zaključci
- istraživač mora imat „žarku“ volju za istraživanje tog problema
- cijeli proces je nelinearan (prilagođeno prema Sagoru, 2000).

Koraci u procesu akcijskog istraživanja

Kako možemo definirati elemente nelinearnog procesa određenim pojmovima? Jedan od pristupa jest navesti konkretne korake: upozoriti akcijskog istraživača da budno pazi i da se vrati prethodnim koracima kad nova saznanja ukažu na potrebu za ponovnim promišljanjem, planiranjem ili definiranjem. Svaki od njih bit će pomnije opisan u ovom radu.

1. Utvrdite što će biti u fokusu vašeg istraživanja. Je li to vrijedno vremena i truda prezaposlenog učitelja?
2. Pojasnite problem. Koja su vanjska teorijska motrišta o tom problemu?
3. Osmislite istraživačka pitanja i izjavu o problemu. Jeste li time doprili do „srži“ problema?
4. Napravite plan prikupljanja podataka i utvrdite koje ćete instrumente koristiti. Jeste li uzeli u obzir pitanja valjanosti, pouzdanosti i triangulacije?
5. Prikupite podatke i organizirajte ih. Koja je njihova važnost za istraživačka pitanja?
6. Analizirajte podatke. Koja je poruka? Koliko ste u to sigurni?
7. Izvijestite o rezultatima. Što je prenosivo? Što se može generalizirati?
8. Poduzmite akciju na temelju podataka. Što će vam biti sljedeći koraci, s obzirom na rezultate?

Kako započinjemo i provodimo proces akcijskog istraživanja?

Prvi korak: Utvrđivanje fokusa istraživanja

Na temelju Sagorovog rada (2000), ovdje opisani model počinje unutarnjom refleksijom. Da bi utvrdio fokus svog istraživanja, praktičar promišlja o važnoj situaciji u vlastitom području, koja je vrijedna do-

datnog istraživanja u prezaposlenom životu učitelja. Ponekad će fokus proizaći iz dnevnika koji učitelj vodi nekoliko tjedana da bi prepoznao što se ponavlja na isti način. Ako je moguće prepoznati obrazac koji se ponavlja u određenom problemu ili situaciji, tada imamo fokus istraživanja. U drugim situacijama, već je poduzeta neka promjena (npr. novi program, metoda poučavanja ili tehnologija), a praktičar želi vidjeti učinak te promjene na područja učenja svojih učenika.

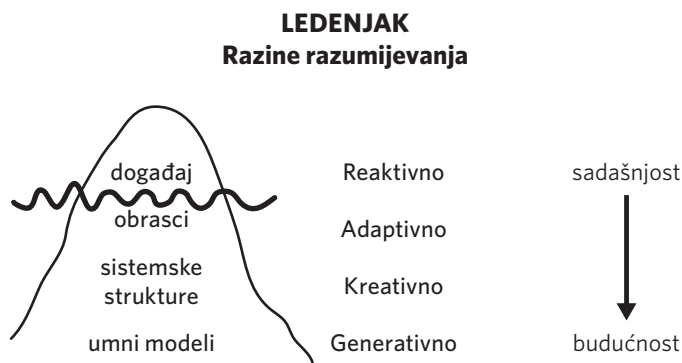
Drugi korak: Pojašnjenje vanjskog pogleda na područje u fokusu

Da bi povezao teoriju i praksu, istraživač proučava rezultate općih znanja iz vanjskih izvora u svrhu širenja vlastitog uvida. Svrha ovog koraka jest da se praktičar prije svega informira o općim obilježjima problema i dobije bolji uvid u problem kojim će se baviti u svom istraživanju. Na primjer, istraživač koji traži način na koji će motivirati svoje učenike, mogao bi proučavati općenita saznanja o utjecaju različitih strategija poučavanja na motivaciju učenika. Nakon poduzimanja ovog koraka, akcijski istraživač će možda doći do podataka koji će pokazati da je potrebno revidirati izvorni fokus istraživanja.

Treći korak: Osmišljavanje istraživačkih pitanja i izjave o problemu

U svrhu dodatnog pojašnjenja fokusa projekta, akcijski istraživač mora osmisliti dva do četiri pitanja koja upućuju na srž problema. Prvo, kreativnom olujom ideja nastoji se doći do svih mogućih čimbenika koji će se istraživati. Zatim slijedi osobna analiza onih čimbenika koji su (vjerojatno) najvažniji da bi se doprlo do srži problema. Vrlo koristan način na koji istraživač može doprijeti do srži problema je „ledenjak“ – metafora koju je osmislio Peter Senge (1990) u modelu sistemskog mišljenja.

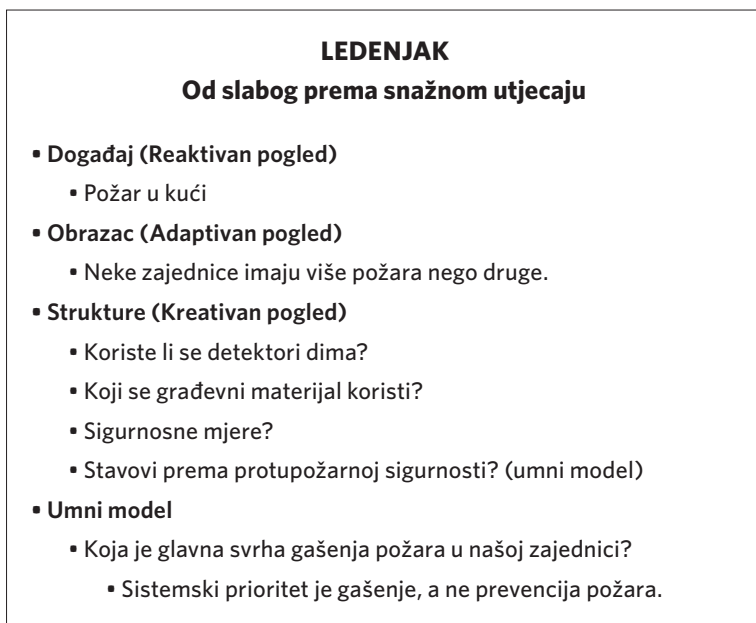
Ledenjak (Slika 3.) ilustrira koja je dubina analize potrebna da bismo se učinkovito bavili srži problema koji je vrijedan daljnjeg istraživanja. Vrh ledenjaka jasno vide svi. Međutim, u sistemskom mišljenju taj „vrh“ samo pokazuje događaj koji potiče naš interes. Ako trošimo previše vremena na „gašenje požara“ na vrhu (npr. slaba postignuća učenika), brzo se umaramo i shvatimo da se ništa nije uistinu promijenilo. Senge tu akciju naziva „reaktivnom“, a ona se koristi samo da se privremeno „zatvori brana“. Spuštanjem na sljedeću dublju razinu dolazimo do obrazaca.



Slika 3. Prilagođeno prema P. Sergeu, 2000.

Na primjer, istraživač može istražiti jesu li slaba postignuća učenika dio nekog aktualnog trenda. Ako je uistinu tako, tada je cilj usredotočiti se na to, a ne na pojedinačni događaj. U modelu ledenjaka, usredotočenost na ovu razinu smatra se „adaptivnom“, s pojačanom mogućnošću utjecaja u budućnosti. Spuštanjem dublje u ledenjak, istraživač istražuje koji je utjecaj struktura (npr. školskog rasporeda, zaduženja učitelja) na „vrh ledenjaka“. Ponovno, proučavanje problema na ovoj razini daje istraživaču mogućnost dugoročnijeg rješenja za izvorni događaj. Ponekad se bolje rješenje problema može izvesti iz djelovanja na promjene u relevantnim strukturama unutar organizacije. Na kraju, na „dnu ledenjaka“ nalazi se Sengeov koncept umnih modela ili sustava vjerovanja pojedinaca koji dovode do određenih ponašanja ili događaja. Npr., koristeći naš primjer „slabog postignuća učenika“ umni model učitelja ili učenika možda je osjećaj da ne mogu uspjeti. Usmjeravanje istraživanja na ovu razinu vodi rezultatima koji će pozitivno utjecati na buduće uvjete i kreativno, „generativno“ ponašanje za dugoročnu prilagodljivost. Stoga, davanje odgovora na razini događaja (npr. više vremena za ponavljanje) neće dovesti do srži problema, a to može biti sustav vjerovanja onih koji su uključeni u problem. U Sengeovom modelu, stvarni uzrok događaja na „vrhu“ može biti vrlo udaljen od samog događaja koji smo prvo primijetili. Upotrijebit ćemo primjer kuće koja gori (Kim, 1994) da bismo pojasnili kako možemo primijeniti ovaj produbljujući pogled na istraživanje (Slika 4.). Možemo jednostavno ugasiti plamen, ali će se na kraju vatra pojaviti na više mjesta. Malo dublje, istraživač može otkriti da se u nekim zajednicama češće pojavljuju požari. Očito je da bi istraživanje trebalo na kraju dovesti do toga ZASTO se to događa. Još dublje, mogli bismo otkriti da su određene strukture (npr. obvezni detektori dima, građevni materijal)

drugačije u pojedinim zajednicama. Na kraju, u samoj srži, istraživač može odabrati istraživanje koja je percepcija svrhe gašenja požara u različitim zajednicama, što su u stvari umni modeli različitih zajednica. Ima smisla istraživati neki događaj na najdubljoj razini jer se čini da time dobivamo najjači utjecaj na rješavanje problema.



Slika 4. Prilagođeno prema Sredstva za sistemsko mišljenje, Daniel Kim, Pegasus, 1994.

Istraživač se može približiti srži problema i tako da se neprestano pita „Zašto mi je taj problem važan?“ Nakon što se to upita pet puta, istraživač bi se trebao već približiti srži STVARNOG problema, koji će odrediti sljedeća pitanja. Ovaj proces, osim što predstavlja najbolje aktualno promišljanje, ostavlja prostor za reviziju kako istraživač napreduje na svom putu.

Posljednja istraživačka pitanja trebaju biti postavljena u otvorenom i objektivnom obliku, jer će ona biti temelj analize. Rezultat toga jest da akcijski istraživač potom oblikuje potpuno razrađenu izjavu o problemu u kojoj se naglašava cilj istraživanja te jasno usmjerena pitanja na temelju kojih će se prikupljati podaci i provoditi analize u istraživanju. Slika 5. je nacrt izjave o problemu, a slika 6. daje primjer potpuno razrađene izjave.

Dijelovi izjave o problemu

Čini se da (ciljna skupina) + (problem). Na to upućuje (nekoliko primjetnih vrsta ponašanja). Svrha ovoga (vrsta istraživanja) jest (analizirati ili vrednovati) _____.

Da bi se ostvarila ova svrha, istraživat će se sljedeća pitanja:

Slika 5

Primjer izjave o problemu

Npr.: Čini se da moji učenici u 3. razredu, kojima predajem Povijest SAD-a, ne ostvaruju postignuća u skladu sa svojim sposobnostima. Na to upućuje velik broj nedovršenih zadaća, loše ocjene iz ispita i nedostatak detalja u njihovim pisanim radovima. Svrha ovog deskriptivnog istraživanje jest analizirati glavne uzroke ovog izostanka postignuća i izraditi akcijski plan na temelju dobivenih rezultata. Da bi se ostvarila ova svrha, istraživat će se sljedeća pitanja:

1. U kojoj mjeri utjecaj vršnjaka djeluje na postignuće učenika?
2. Kako na rad učenika djeluju strategije poučavanja?
3. Kako rad učenika varira ovisno o primijenjenoj strategiji ocjenjivanja?

Slika 6

Četvrti korak: Izrada plana prikupljanja podataka i instrumenata

Istraživanje u razrednom odjelu traži od nas da ispitamo svoje pretpostavke i dovedemo tradicionalnu teoriju u opasnost (Harste, Woodward i Burke, 1984). Budući da ovaj model nedvosmisleno ovisi o kontekstu, istraživač izrađuje plan prikupljanja podataka i instrumenata na temelju posebnih obilježja svoje ciljane skupine i ozračja, koji su predmet istraživanja. Plan se u velikoj mjeri treba usredotočiti na to da se dođe do odgovora na pitanja koja usmjeravaju izjavu o problemu, uz primjerenu razinu sigurnosti u taj odgovor.

Škole obiluju informacijama, ali je podataka malo. Imamo rezultate ispita, međutim oni obično dolaze na kraju godine i ne može ih se koristiti za formativno poboljšanje. Škole se također obasipa naizgled nepresušnim informacijama „odozgo“. No, ako se te informacije ne mogu upotrijebiti za unapređenje učenja, one ostaju samo „informacije“. U akcijskom istraživanju praktičar(i) uzimaju relevantne informacije,

primjenjuju ih da bi ostvarili svrhu (npr. odgovorili na istraživačko pitanje) i time informacije pretvaraju u podatke. Informacije koje već postoje smatramo „arhivskim“ izvorima (Sagor, 2000). Međutim, istraživač će vjerojatno trebati izraditi i upotrijebiti instrumente za prikupljanje podataka, koji će dati bolje informacije za odgovor na istraživačka pitanja. Slika 7. daje sažetak obaju izvora podataka.

Izvori podataka	
Arhivski	Djelo učitelja
▪ postignuća na ispitima ▪ podaci o pohađanju nastave ▪ referentni materijali ▪ disciplinski materijali ▪ nastavni planovi ▪ razredne knjige	▪ ankete ▪ intervjui ▪ fokus grupe ▪ testovi ▪ portfolija ▪ dnevnici ▪ kontrolne liste za opažanje ▪ rang liste ▪ komentari

Slika 7

Da bi se u istraživanju organizirala faza prikupljanja podataka i olakšala analiza podataka, istraživač izrađuje „triangulacijsku matricu“ (Slika 8.).

Triangulacijska matrica			
Istraživačka pitanja	Izvor podataka 1	Izvor podataka 2	Izvor podataka 3

Slika 8

Upotreba ove matrice pomaže istraživaču da „informacije“ pretvori u „podatke“ povezujući izvor s određenim istraživačkim pitanjem. Ako

ustanovi više izvora informacija za svako istraživačko pitanje, istraživač time osigurava višu razinu sigurnosti u odgovor na pojedino istraživačko pitanje. Uzorak triangulacijske matrice, koji se temelji na ranije opisanom problemu, nalazi se na slici 9.

Izjava o problemu: Postignuća iz povijesti			
Istraživačka pitanja	Izvor podataka 1	Izvor podataka 2	Izvor podataka 3
U kojoj mjeri utjecaj vršnjaka djeluje na postignuće učenika?	Fokus grupa učenika Pitanje 1	Anketiranje učenika Pitanja 1, 4, 7, 9	Intervjui s učenicima
Kako na rad učenika djeluju strategije poučavanja?	Anketiranje učenika Pitanja 2, 5, 8	Intervjui s učenicima	Kontrolna lista za opažanje
Kako rad učenika varira ovisno o primijenjenoj strategiji ocjenjivanja?	Evidencija o ocjenjivanju	Anketiranje učenika Pitanja 3, 6, 10	Fokus grupa učenika Pitanje 2

Slika 9

Akcijski istraživači ne zanemaruju „istraživačku“ komponentu svoga ispitivanja, već koriste mjere valjanosti i pouzdanosti, koje također naglašavaju potrebu za triangulacijom svih izvora podataka. Iz te je perspektive jasno da se rezultate ne može generalizirati, nego se podrazumijeva prihvaćanje rezultata kao takvih u kontekstu jedinstvenih obilježja područja koje je bilo predmet istraživanja (npr. učenik, razredni odjel ili škola).

Valjanost se postiže time da istraživač vodi brigu o tome da svaki instrument mjeri ono pitanje kojem je instrument namijenjen. Upotrebom triangulacijske matrice (Slika 8.), istraživač utvrđuje koji su izvori podataka direktno povezani s određenim istraživačkim pitanjem. U slučaju da se jedan instrument koristi za više od jednog istraživačkog pitanja (npr. anketiranje učenika), istraživač treba označiti koja se anketna pitanja odnose na koje istraživačko pitanje (Slika 9.). Ovaj proces može olakšati sudjelovanje skupine „kritičkih prijatelja“. U mnogim školama to mogu biti kolege koji ovim oblikom suradnje pomažu jedni drugima u provedbi svojih akcijskih istraživanja. Korištenjem vještina reflektivnog intervjua (Sagor, 2000) i aktivnog slušanja, ovi su partneri

nezamjenjiva pomoć istraživaču u pronalaženju dubljih poveznica s istraživanjem.

Pouzdanost se odnosi na točnost podataka. Drugim riječima, postoji li razlog da sumnjamo u informacije? Time se možemo baviti na nekoliko načina. Od istraživača se očekuje da koristi više izvora podataka za svako istraživačko pitanje. Najmanje bi dvije osobe trebale pregledati podatke prikupljene instrumentima. I ovdje suradnja s „kritičkim prijateljima“ može biti korisna, jer će oni dati svoje viđenje.

Na kraju, upotrebom triangulacijske matrice (Slika 8.) jamči se raznolikost izvora podataka za svako istraživačko pitanje. Nakon prikupljanja i analize podataka iz svih izvora, istraživač koristi podatke da bi odgovorio na istraživačka pitanja. Upotreba različitih instrumenata u triangulaciji omogućuje dodatno razjašnjavanje s većim stupnjem sigurnosti u odgovor. Na primjer, ako podaci dobiveni različitim instrumentima daju dosljedne rezultate, onda možemo imati većim stupanj sigurnosti u odgovor na to pitanje. S druge strane, ako različiti instrumenti daju nedosljedne rezultate, istraživač ne može biti toliko siguran u bilo kakav zaključak.

Peti korak: Prikupljanje informacija i organiziranje podataka

Nakon što je završio s planiranjem i utvrdio koje će izvore koristiti, istraživač može započeti s procesom prikupljanja podataka. Nakon što svaki izvor upotrijebi u skladu s pravilima protokola objektivnog prikupljanja podataka, istraživač uzima informacije i počinje ih organizirati na logičan i koristan način. Informacije postaju podaci kada se mogu upotrijebiti za određenu svrhu (npr. istraživačko pitanje). U tom slučaju, pomoću procesa „kantiranja“ (Sagor, 2000), istraživač će spriječiti da se izgubi u „eksploziji informacija“ tako da prikupljene informacije organizira u „kante“ ili mape prema istraživačkim pitanjima. Cjelokupni proces je pomalo nepredvidljiv, pa je preporučljivo imati i dodatnu „kantu“ za podatke koji se odnose na neplanirane informacije. Ponekad intervjui i drugi kvalitativni instrumenti otkriju informacije koje istraživač nije predvidio svojim pitanjima; no one su relevantne za problem koji se istražuje. Vjerojatnost da se to dogodi je samo jedan od primjera nelinearnosti akcijskog istraživanja. U bilo kojem trenutku istraživanja, relevantni ali neplanirani nalazi i informacije mogu se pojaviti i izmijeniti izvornu namjeru istraživanja. Po dovršetku prikupljanja podataka i svrstavanja u „kante“, istraživač je

spreman nastaviti s radom i donijeti zaključne odgovore na istraživačka pitanja s određenim stupnjem sigurnosti.

Šesti korak: Analiza podataka. Koja je poruka? Koliko sam siguran?

Nakon svrstavanja informacija u „kante“ ili mape, vrijeme je za analiziranje rezultata. Nakon što istraživač pregledava svaku mapu, slijedi osobna (ili skupna) refleksija radi utvrđivanja na što upućuju dokazi i kako to pomaže u odgovaranju na istraživačko pitanje. Istraživači trebaju postaviti dva pitanja u procesu analize:

- Što nam govore podaci, a da to odgovara na postavljeno pitanje?
- U kojoj smo mjeri sigurni u odgovor na koji nas podaci upućuju?

Pomoću triangulacijskog procesa uspoređuju se podaci dobiveni pojedinim instrumentom i utvrđuje se dosljednost. Ako su svi izvori podataka za pojedino istraživačko pitanje dosljedni, tada na pitanje možemo odgovoriti s visokim stupnjem sigurnosti u taj odgovor. Ukoliko rezultati trianguliranih podataka nisu dosljedni, prilagođava se stupanj sigurnosti u pojedini odgovor. Ako ne postoji suglasnost između bilo kojih instrumenata, ne možemo dati odgovor na to pitanje. Istraživač ne može ništa drugo zaključiti nego da nema dovoljno dosljednih dokaza na temelju kojih može donijeti odluku. To, međutim, ne mora biti loše. Thomas Edison je na pitanje o tisućama neuspješnih pokusa koje je napravio odgovorio da je pronašao tisuću načina na koje se NE MOŽE proizvesti struju. Kao dodatak internom prikupljanju podataka istraživač također pregledava relevantnu istraživačku dokumentaciju izvana, koju je prikupio u drugom koraku, kada se bavio pojašnjavanjem problema. Budući da akcijsko istraživanje povezuje vanjska istraživanja s nastavnom praksom (Slika 2.), treba povezati obje strane istraživačkih napora da bi se dobili najpotpuniji rezultati.

Primjer procesa: Kako ovaj proces funkcionira u istraživanju? Upotrebom jednog od istraživačkih pitanja prikazanih na primjeru (Slika 5.), možemo vidjeti koje su mogućnosti u ovoj fazi istraživačkog procesa. Istraživačko pitanje broj 2 iz ovog primjera jest „Kako na rad učenika (na nastavi) djeluju strategije poučavanja?“ U triangulacijskoj matrici (Slika 9.) stoji da će se interni dokazi prikupiti iz tri izvora, anketiranja učenika, intervju s nasumce odabranim učenicima i kontrolne liste za opažanje. Sastavnice ovih triju instrumenata su provjerene radi valjanosti uključivanjem „recenzije kritičkih prijatelja“. Ako sva tri izvora upućuju na pozitivan ili negativan utjecaj strategija poučavanja na postignuća učenika na nastavi, istraživač može odgovoriti na pitanje

s „visokim stupnjem sigurnosti u odgovor“ **samo za taj uzorak ispitanih**. Ako, međutim postoji nesklad između rezultata dobivenih trima instrumentima, smanjuje se stupanj sigurnosti u odgovor. U svakom slučaju, krajnji rezultat je niz odgovora na sva istraživačka pitanja.

Napomena vezana uz dodatne nalaze: Kao što je ranije spomenuto, nelinearna priroda procesa akcijskog istraživanja nudi mogućnost pojavljivanja dodatnih nalaza koji izvorno nisu bili planirani. Tada istraživač mora promisliti o tim neočekivanim nalazima i refleksijom te raspravom s „kritičkim prijateljima“ odlučiti kako na najbolji način uključiti te nove podatke u istraživanje.

Sedmi korak: Izvješćivanje o rezultatima

Na kraju istraživanja, istraživač bi trebao izvijestiti o rezultatima sve zainteresirane i uključene u istraživanje. Ovaj korak uključuje, ali se ne ograničava na skupinu kritičkih prijatelja, druge kolege i vrlo vjerojatno učenike na koje se problem odnosi. Svi imamo ulog u rezultatima istraživanja, jer će nalazi vrlo vjerojatno utjecati na naš rad i sustav vjerovanja.

U predstavljanju svojih nalaza istraživač stavlja naglasak na one koji se odnose na kontekst područja (npr. razrednog odjela) koje je bilo predmet istraživanja. Budući da svaki razredni odjel, škola i županija imaju svoj vlastiti „DNK“, istraživač kao praktičar nije niti pokušao izmijeniti varijabilne uvjete koji čine tu DNK pa se svi nalazi mogu koristiti samo za dobivanje uvida u rad sa tom pojedinom grupom učenika. Međutim, drugi mogu prenijeti ovaj proces u svoja ciljna obrazovna područja.

Nalazi ovoga modela akcijskog istraživanja ne mogu se generalizirati za druge ciljne skupine, no metodologija, a možda i strategije prikupljanja podataka uistinu se mogu prenositi u druga područja. Uslijed toga, predstavljanje nalaza bi se trebalo usredotočiti i na proces te izradu valjanih i pouzdanih instrumenata za prikupljanje podataka. Toplo se preporučuje refleksivni razgovor jer se na taj način intenzivnije promišlja i bolje razumiju značenja koje nalazi imaju za buduću praksu istraživača. Krajnja svrha ovog modela akcijskog istraživanja jest smjer kojim treba ići da bi se unaprijedila vlastita nastavna praksa.

Osmi korak: Kretanje u akciju na temelju podataka

Na temelju rezultata ovog intenzivnog procesa istraživači mogu „krenuti u akciju na temelju podataka“, što im povećava mogućnost uspjeha u procesu poučavanja/učenja. Kao što je ranije navedeno, mnogo

toga što se radi u školama nije moguće povezati s jasnom svrhom ili potrebom. Umjesto toga, često se poseže za „brzim rješenjima“ i zatvaranjem rupa u brani. No veća je vjerojatnost da će akcije poduzete na temelju valjanog, pouzdanog i trianguliranog istraživanja biti uspješnije te će nam pomoći na „beskrajnom“ putu unapređenja nastavne prakse i vođenja učenika prema učinkovitijem učenju, nego uobičajenija metoda „pokušaja i pogreške“. Istraživač nastavlja ovaj rekurzivni proces vodeći bilješke o rezultatima poduzetih akcija i nastavljajući sa sljedećim skupom problema ili pitanja koji će proizaći iz kontinuiranog stremljenja prema unapređivanju vlastite prakse. Upravo kao i sam život, unapređivanje prakse je putovanje, a ne odredište. Nema osobe koja može, bez obzira na vlastite vještine, reći „stigao/la sam!“

Primjer tema akcijskih istraživanja mojih studenata

- Koji je utjecaj pametnih ploča na postignuća učenika, njihovu motivaciju i strategije poučavanja?
- Zašto su inicijative vezane uz ranu pismenost bile u nekim okruzima uspješnije nego u drugima?
- Koji su glavni uzroci nedostatka motiviranosti učenika za pisanje u petom razredu?
- Koji je utjecaj pristupa rukovođenja služenjem (eng. *Servant Leadership*) na kvalitetu poučavanja i učenja u tradicionalnoj srednjoj školi?
- Zašto postignuća učenika ove gimnazije nisu u skladu s njihovim sposobnostima?

Zaključci

Promišljajući o glavnoj poruci koju sadrži opis ovog modela akcijskog istraživanja dolazim do nekoliko osnovnih ideja. Kada čitatelji budu razmatrali svrhu i proces ovog modela, trebali bi voditi računa o sljedećem:

- svrha akcijskog istraživanja jest unapređenje praktičareve vlastite prakse u točno određenom području
- problemi koji se istražuju trebali bi biti vrijedni vremena i truda zaposlenog učitelja
- pitanja koja usmjeravaju istraživanje trebala bi doprijeti ispod površine određenog događaja
- akcijsko istraživanje je poveznica između teorije i nastavne prakse
- proces akcijskog istraživanja nije linearan, iako ga čine jasno definirani koraci; istraživači bi trebali biti spremni na prilagodbu i uključivanje „neočekivanog“ u svoje istraživanje

- akcijsko istraživanje može (a obično je tako) iznjedriti i dodatna pitanja za razmatranje
- konačno, akcijsko istraživanje nama praktičarima pomaže u nastojanjima da se kontinuirano poboljšavamo.

Literatura

- Donato, R. (2003). *Action Research: Reseeing Learning and Rethinking Practice in the LOTE Classroom*. LOTE CED Communique, 8.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., Burke, C. L. (1984). *Language Stories and Literary Lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kim, D. (1994). *Systemic Teaching Tools*. New York: Pegasus.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement Through Action Research*. Washington: ASCD.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday
- Wheatley, M. (2006). *Leadership and The New Science (3rd edition)*. San Francisco: PK Publishers.

Pregled ciklusa akcijskog istraživanja

Tim Cain

Sveučilište u Southamptonu, UK

Posljednjih godina akcijsko istraživanje učiteljima i drugima postalo je glavno sredstvo za analiziranje i unapređivanje svoje nastavne prakse. U Ujedinjenom kraljevstvu akcijsko je istraživanje uobičajeni dio inicijalnog obrazovanja učitelja (Jackson, 2009), a za iskusne učitelje akcijsko istraživanje je dio magisterija u poučavanju i učenju (TDA 2009).

Temelj akcijskog istraživanja je proces u kojem praktičari (uključujući i učitelje) ispituju jedan dio vlastitog rada te ga istovremeno nastoje unaprijediti. Kada učitelji započinju sa svojim akcijskim istraživanjem, oni planiraju poboljšanja i koriste tehnike istraživanja da bi pratili ta poboljšanja. Stoga se akcijsko istraživanje može shvatiti kao vrsta istraživanja ili kao pristup akciji. Tripp (2003) shvaća akcijsko istraživanje kao pristup akciji. Za njega je najjednostavnija vrsta akcije ona koja je uobičajena ili refleksna – akcija koju primjerice poduzimamo kad hodamo ne razmišljajući o tome kako hodamo. Sljedeća je promišljena akcija, koja je manje-više trenutna i podrazumijeva razmišljanje o onome što činimo. Refleksivna praksa je još promišljenija i podupire naše profesionalne akcije. No, dok se refleksivna praksa obično konceptualizira kao kontinuirana, osobna, iskustvena i najčešće neartikulirana, akcijsko istraživanje najčešće se smatra posebnim projektom te je u većoj mjeri povremeno, javno i suradničko (Tripp, 2003). Na najudaljenijem kraju Tripova kontinuuma pojam „istražena akcija“ odnosi se na akciju koju usmjerava znanstvena akcija, kao kad liječnik preporučuje liječenje za točno određenu bolest.

Iako postoji nekoliko shvaćanja akcijskog istraživanja, većina autora slaže se u tome da je akcijsko istraživanje reakcija na strogo znanstveni pristup. To je pristup usmjeren na praktičara, a ne tehnika kojom bi se služili istraživači izvana; u obrazovanju to obično znači da je usmjerena na učitelja, a ne da istraživanje provodi istraživač izvana. U istraživanju izvana, istraživač može sjediti u dnu učionice i promatrati što se događa. Budući da akcijska istraživanja provode učitelji, ono nužno uključuje i učenike. U istraživanju izvana, druga osoba proučava njih, a u istraživanju iznutra oni analiziraju svoju situaciju zajedno (slika 1).



ONI
proučavaju svoju
SITUACIJU
(kao učitelj i učenik)



Slika 1. Akcijsko istraživanje kao istraživanje iznutra

Ovaj proces najčešće se opisuje kao rekurentni ciklus: nakon ispitivanja postojeće situacije, istraživači planiraju i provode intervencije, prate namjeravane i nenamjeravane posljedice tih intervencija i promišljaju o tim posljedicama. Oni koriste rezultate te refleksije u planiranju sljedećih intervencija, na taj način ponovno pokrećući ciklus. Sljedeći ulomci opisuju svaku od faza toga ciklusa.

Ispitivanje postojeće situacije

Pronalaženje fokusa akcijskog istraživanja čini se jednostavnim, no ipak zahtijeva promišljanje. Akcijsko istraživanje oduzima mnogo vremena, pa je važno odabrati fokus koji je vrijedan ulaganja vlastitog vremena te intelektualne i fizičke energije. Koristan početni korak za pronalaženje fokusa jest i postavljanje pitanja, kao npr.:

- „S čime nisam zadovoljan u svojoj profesionalnoj situaciji?“
- „Kako mogu unaprijediti ono što radim?“ (Whitehead, 1989)
- „Što učenici nauče kada ih poučavamo (npr. engleski jezik)?“ (Pitts, 2003)
- „Što će se dogoditi ako..?“ (Cochran-Smith i Lytle, 1993)

Pitanje „Što će se dogoditi ako....?“ posebno je kreativno jer otvara razne mogućnosti – Što će se dogoditi ako drugačije složim klupe u učionici? Što će se dogoditi ako pokrenem izvannastavnu grupu za svoje najbolje učenike? Što će se dogoditi ako dopustim učenicima da odaberu kako žele učiti?

Trebali biste promisliti zašto vam je taj fokus važan. Postavite si sljedeća pitanja:

- Zašto mi je važno fokusirati se upravo na to?
- Zašto je to važno mojim učenicima?
- Zašto je to važno za društvo u cjelini?

Učitelji ponekad pogrešno razumiju prvo pitanje jer misle da je ono što je važno njihovim učenicima istodobno važno i njima samima. No, važno je biti pomalo sebičan kada se radi o akcijskom istraživanju, zato što je vama važno znati što ćete vi osobno dobiti tim istraživanjem. Na pitanje „Zašto mi je važno fokusirati se upravo na to?“, odgovor može biti „zato jer ću uslijed toga postati bolji učitelj“, ali ne i „zato što će moji učenici ostvariti bolje rezultate na ispitima.“

Kada odlučite na što ćete se fokusirati, akcijsko istraživanje počinje s „izviđanjem“. Izviđanjem učitelji istražuju postojeću situaciju i pokušavaju vidjeti što u njoj nije dobro. Drugim riječima, oni OPAŽAJU detalje problematične situacije i VREDNUJU tu situaciju. Važno je promišljati o tome što je problematično i pozvati druge u suradnju u istraživanju. U razumijevanju situacije često pomaže čitanje knjiga ili članaka. Kada smo potpuno razumjeli postojeću situaciju, vrijeme je da isplaniramo kako ćemo je poboljšati.

Planiranje i provođenje intervencija

Većini učitelja najdraža je faza planiranja jer ona podrazumijeva zamišljanje bolje situacije. U jednoj od vrsta akcijskog istraživanja to se naziva „san“. Sanjate o tome da ćete postići zamišljeni ideal, i kako će to izgledati. U ovoj fazi trebali biste razmišljati o tome što biste mogli učiniti da ostvarite svoju zamisao. Pokušajte se dosjetiti što je moguće više ideja, po mogućnosti se savjetujte s drugima, jer kada imate više ideja, možete više njih odbaciti. Kad ste se domislili svim mogućim idejama, odaberite onu koja vam je najbolja. S obzirom na vrijeme i napore koje ćete morati uložiti, to bi trebala biti najbolja moguća ideja koju možete ostvariti. Istovremeno biste trebali i odlučiti kako ju vrednovati pitajući se „kako ću znati da je ta ideja ostvarena?“

Kad odaberete najbolju ideju, vrijeme je za akciju. To znači da s entuzijazmom, energijom i predanošću krećete u njezinu PROVEDBU. Tijekom akcije prikupljat ćete podatke koji će vam pokazati u kojoj mjeri i kako uspješno ostvarujete zacrtani cilj.

Praćenje namjeravanih i nenamjeravanih posljedica

Podatke prikupljate zato da biste mogli pratiti posljedice svoje akcije. Oni će pokazati vama (i drugima) u kojoj mjeri se situacija poboljšala. Povremeno se može dogoditi da podaci pokazuju da se situacija u stvari nije poboljšala, a to je također vrijedno znati! Uobičajeni izvori podataka su:

- vlastiti refleksivni dnevnik
- promatranje
- intervju s učenicima ili drugima
- radovi učenika
- ocjene radova učenika
- fotografije
- video- ili audiosnimke nastave
- upitnici

Akcijsko istraživanje, međutim, može biti kreativno i kada su u pitanju podaci, ne treba se ograničavati samo na ovaj popis. U akcijskom istraživanju podaci mogu biti i vlastiti osjećaji vezani za istraživanje te, za razliku od nekih drugih vrsta istraživanja, refleksivni dnevnik koji obuhvaća i osjećaje koji imate tijekom provedbe istraživanja može biti od velike koristi. Dobro je ograničiti količinu podataka koje prikupljate, a to možete učiniti tako da si postavite pitanje „Koji će mi podaci biti najkorisniji?“

Nije dovoljno samo prikupiti podatke – te podatke trebate i interpretirati. Trebat ćete tražiti dokaze da ste se poboljšali, ali i dokaze da se niste poboljšali. Tada možete pronaći ravnotežu. Također, nastojte tražiti i nenamjeravane posljedice – ono što se dogodilo iako vi niste namjeravali da se to dogodi. Razgovarajte o svojim podacima s jednim ili više kritičkih prijatelja, pitajte ih „Vjeruješ li da ovi podaci pokazuju da se dogodilo poboljšanje?“

Reflektiranje

Prema Deweyu (1933), refleksija se postiže povezivanjem načina ponašanja s kritičkim ispitivanjem razloga koji su doveli do tih načina ponašanja. Kada promišljate, pitajte se „Zašto sam to učinio(la)?“ i „Zašto su oni to učinili?“. Popis pitanja može vam koristiti kao smjernica za proces refleksije. Ako se istraživanje temelji na tome kako poučavate, pitanja mogu biti sljedeća:

- Što su učinili učenici?
- Što su oni naučili?
- Koliko je to bilo korisno?
- Što sam ja učinio/la?
- Što sam ja naučio/la?
- Što ću učiniti sljedeće?

Ako je istraživanje političko, više usmjereno na mijenjanje politike škole, pitanja mogu biti sljedeća:

- Koja je politika škole?
- Tko od toga ima korist?
- Tko je gubitnik?
- Što treba poduzeti?

Primjer akcijskog istraživanja učitelja

Moj prvi susret s akcijskim istraživanjem dogodio se kada sam bio nastavnik glazbene kulture u srednjoj školi, na pola radnog vremena tijekom diplomskog obrazovanja. Usredotočio sam se na niz nastavnih sati na kojima sam poučavao o relativno suvremenoj glazbi skladatelja poput Maxwella Daviesa i Harrisona Birtwistlea, koja je učenicima bila teško razumljiva. O tome sam poučavao jer sam primijetio da učenici vole suvremenu popularnu glazbu, ali ne i suvremenu ozbiljnu glazbu.

Proučio sam neke glazbene primjere i odabrao nekoliko kratkih i upečatljivih za koje sam mislio da će im se svidjeti. Isplanirao sam nastavne sate na kojima sam učenicima pustio snimku glazbenih primjera i potom s njima raspravljao da čujem što oni misle. Također sam snimio i transkribirao svoje nastavne sate te planirao svaki nastavni sat na temelju odgovora koje sam dobio na prethodnom satu. Nakon svakog nastavnog sata vodio sam svoj refleksivni dnevnik na temelju gore navedenih pitanja: „Što su učinili učenici?“, „Što su oni naučili?“, „Koliko je to bilo korisno?“, „Što sam ja učinio/la?“, „Što sam ja naučio/la?“, „Što ću učiniti sljedeće?“.

Pred kraj mog diplomskog programa predstavljali smo cijeloj skupini sažetke onoga što smo naučili; objasnio sam što sam ja naučio: učenicima se nije svidjelo slušanje te glazbe, a nekoliko njih je smatralo da to „nije glazba“. Otkrio sam da je moja misija bila da ih poučavam o toj glazbi, ali da moja misija nije uzimala u obzir njihove osjećaje. Međutim, kad sam im rekao da prvo skladaju vlastitu glazbu, na temelju nekih ideja svojstvenih suvremenoj glazbi, a potom da poslušaju glazbu Maxwella Daviesa i Harrisona Birtwistlea, zaključili su da im je slušanje tada prihvatljivije. Otkrio sam da su rasprave o snimljenoj glazbi bile uglavnom negativne, ali da su rasprave o njihovoj vlastitoj glazbi bile mnogo pozitivnije. Do kraja projekta stvorio sam svoje mišljenje o poučavanju koje se temelji manje na didaktičkom, a više na praktičnom pristupu.

Svrha akcijskog istraživanja

Glavna je svrha većine obrazovnih istraživanja nešto otkriti – „činjenice“. Glavna svrha akcijskog istraživanja je poboljšati situaciju; odnosno, poboljšati sebe, svoju zajednicu i vlastitu praksu. Noffke (2009) piše o tri dimenzije akcijskog istraživanja:

- osobna – promijeniti sebe
- profesionalna – promijeniti vlastitu praksu
- politička – promijeniti politički kontekst, tako da zajednica bude pravednija i racionalnija

Ove se dimenzije preklapaju i mogu biti prisutne u bilo kojem akcijskom istraživanju, iako je u pojedinim istraživanjima jedna dimenzija više izražena nego druge. Akcijsko istraživanje se ne bavi otkrivanjem najboljeg načina jer je malo vjerojatno da postoji jedan jedini, „najbolji“ put.

Još jedna svrha akcijskog istraživanja jest i izgradnja refleksivne i kritičke zajednice praktičara-istraživača. U akcijskim istraživanjima učitelja to često podrazumijeva okupljanje zajednice učitelja koji pokreću svoje istraživanje zajedno i zajedno raspravljaju o njemu, radeći zajedno sa svojim učenicima. Ponekad se radi o jednom učitelju koji pokreće zajednicu istraživača među svojim učenicima. Svrha akcijskog istraživanja može biti i stvaranje različitih vrsta znanja. To mogu biti:

- samospoznaja
- poznavanje (npr. poznavanje određenih ljudi ili mjesta)
- empatičko znanje
- praktično znanje (vještine)
- inventivno znanje (znanje da se nešto stvori, kao na primjer nastavni materijal)
- deklarativno znanje

Deklarativno znanje odnosi se na poznavanje tvrdnji ili „činjenica“. To znanje je važno, ali nije jedina vrsta znanja, a u akcijskom istraživanju malo je vjerojatno da će baš ono biti glavna vrsta znanja. U mom prvom susretu s akcijskim istraživanjem, najvažnija vrsta znanja koju sam stekao bila je samospoznaja (znanje o tome što ja mislim da je moja misija) i empatičko znanje (znanje o tome kakvi su osjećaji mojih učenika prema glazbi koju ih poučavam).

Izvješćivanje o akcijskom istraživanju

Izvješćivanje o istraživanju može biti predstavljanje rezultata na sastanku, konferenciji ili pisanje za objavu u časopisu. U svakom slu-

čaju, važno je odabrati što ćete izvijestiti o svom projektu akcijskog istraživanja. Za razliku od tradicionalnih istraživanja, akcijsko istraživanje generira veliku količinu podataka; važno je prema prioritetima organizirati ono što ćete uključiti u izvješće.

Pitanje je zašto istraživanje treba opisati. U svojoj knjizi o vlastitoj borbi s depresijom Sally Brampton piše:

„Upravljam njome (svojom depresijom) na niz načina koje ovdje navodim. Možda će vam neki od njih pomoći, a neki neće. Svi smo različiti. No, ipak su svi vrijedni pokušaja. Prvi je terapija, koju sam nakon početnih gnjevnih pokušaja počela visoko cijeliti.“

Sally Brampton jasno tvrdi da ono što njoj pomaže (kao na primjer terapija), ne mora pomoći svakome. No, postoji također mogućnost da ono što njoj pomaže, može pomoći i drugima. Neki čitaju njezinu knjigu jer i sami pate od depresije, a čitanje knjige Sally Brampton im pomaže jer ona zna kako je to biti u depresiji; ona je to „iskusila“. Akcijska istraživanja također mogu biti pomalo takva. Kada se jako trudite nešto poboljšati i imate dokaz da ste se vi sami i vaša situacija promijenili, ne možete biti sigurni da će i drugima biti isto tako. No, s obzirom na to da ste to „iskusili“, moguće je da će vaš zapis drugima pomoći.

Korisno je razmišljati o izvješćivanju, čak i na početku projekta. Zamislite da izvješćujete o svome radu nekoga tko je vrlo kritičan. To će vam pomoći da budete posebno samokritični i da znate da imate dokaze za to što tvrdite. U strukturiranju vlastitog izvješća o akcijskom istraživanju može vam pomoći čitanje članaka (npr. *Educational Action Research*) jer na temelju njih možete sastaviti vlastito izvješće.

Literatura

- Brampton, S. (2008). *Shoot the Damn Dog: A Memoir of Depression*. London: Bloomsbury.
- Cochran-Smith, M., S. Lytle. (1993). *Inside-outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative*. Boston, D. C.: Heath.
- Jackson, A. (2009). *Perceptions of Masters level PGCE: a pilot investigation*. London: University of Cumbria and ESCalate Initial Teacher Education Subject Centre.

- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The Sage handbook of educational action research*. Noffke, S., Somekh, B. (eds.). 8–23. London: Sage.
- Pitts, S. E. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation into the ‘Hidden Curriculum’ in a University Music Department. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2.3.281–292.
- Training and Development Agency for Schools. (2009). *What’s involved in doing the MTL?* www.tda.gov.uk/teachers/mtl/teachers/what-involved.aspx (Posjećeno 24. ožujka 2010).
- Tripp, D. (2003). *Action inquiry*. www2.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm (Posjećeno 24. lipnja 2010).
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from asking questions of the kind, “How can I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, 19.1.41-52.

Internetski izvori kao potpora akcijskom istraživanju u funkciji profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika

Jack Whitehead

Sveučilište Liverpool Hope, UK

Na europskoj radionici pod nazivom „Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika“, pod pokroviteljstvom Vijeća Europe, održao sam prezentaciju na temu izvora o akcijskom istraživanju, vezanih uz profesionalni razvoj učitelja i nastavnika, koji su besplatno dostupni na internetskoj stranici <http://www.actionresearch.net>.

Na sljedećoj stranici ovog rada prikazana je gotovo cijela početna stranica ovog portala, na dan 6. rujna 2010. Dostupni resursi su oni koje su stavili početnici u akcijskom istraživanju, akcijska istraživanja kao magistarski radovi i doktorske disertacije te radovi objavljeni u okviru referentnog časopisa „Obrazovni časopis životnih teorija“ (eng. *Educational Journal of Living Theories – EJOLTS*). Pristup akcijskom istraživanju zastupljen u ovim izvorima i internetskoj stranici podrazumijeva da praktičar-istraživač sam istražuje vlastitu praksu u potrazi za unapređivanjem te prakse, razumijevanjem procesa unapređenja te unapređenjem društvenog konteksta u kojem se praksa provodi. Akcijski istraživači u procesu produbljivanja svoga razumijevanja daju objašnjenja za svoj obrazovni utjecaj na vlastito učenje, učenje drugih te na učenje društvenih skupina u kojima žive i rade.

Ako ste početnik u akcijskom istraživanju, dostupna vam je knjižica Jean McNiff „Akcijsko istraživanje za profesionalni razvoj: mali savjet za nove akcijske istraživače“ (eng. *Action Research for professional development: Concise advice for new action researchers*), koja se nalazi na početnoj stranici <http://www.actionresearch.net>. Također vam je dostupno „Akcijsko planiranje u unapređenju prakse i generiranju obrazovnog znanja“ (eng. *Action planning in improving practice and in generating educational knowledge*). Ako ste uključeni u inicijalno obrazovanje učitelja, bilo kao student, bilo kao mentor, vjerujem da će vam se svidjeti radovi Moire Laidlaw u dijelu „Inicijalno obrazovanje“ (eng. *Pre-service*).

Ako ste na magisteriju i bavite se akcijskim istraživanjem, dostupni su vam „Radovi magistara obrazovanja“ (eng. *Master Educator's Writings*)

koji se nalaze u lijevom stupcu izbornika. Tu se nalaze magistarski radovi i rasprave akcijskih istraživača koji istražuju posljedice postavljanja, istraživanja i odgovaranja na pitanja poput „Kako unapređujem ono što radim?“. Tu ćete naći i radove o obrazovnim istraživanjima, razumijevanju učenika i učenja, metodama istraživanja, darovitima i talentiranima u obrazovanju te dovršene disertacije.

Ako ste doktorand-akcijski istraživač, dostupno vam je područje „Disertacije životne teorije“ (eng. *Living Theory Theses*). Ovdje je objavljen i magistarski rad Christine Jones, jer je to prvi multimedijски prikaz životne teorije koji je Sveučilište Bath Spa akreditiralo i pohvalilo 2009. godine. Doktorske disertacije morale su zadovoljiti unutarnje i vanjski ispitivače izvornošću njihova doprinosa znanju i kvalitetom kritičkog i kreativnog angažmana oko tuđih ideja. Na trećoj stranici ovoga rada usredotočit ću se na publikacije koje su besplatno dostupne u „Obrazovnom časopisu životnih teorija“ (eng. *EJOLTS*) i globalne dijaloge koje pomažu širenju obrazovnih utjecaja na učenje kroz radove akcijskih istraživača. Slijedi početna stranica internetska stranica „action-research.net“:

The screenshot shows the homepage of Action Research at <http://www.actionresearch.net/>. The page has a clean, professional layout with a sidebar on the left containing a navigation menu. The main content area features a central heading and several paragraphs of text. A right sidebar contains a section titled 'What's new in the 2010-11 Academic Year?' with several news items. At the bottom, there is a search bar and a visitor counter.

Navigation Menu (Left Sidebar):

- ActionResearch.net
- Values
- Living theory theses
- Master Educators' Writings
- Doctoral and Masters Supervisions and References
- Jack Whitehead's writings
- Growth of Educational Knowledge
- Pre-service
- Multimedia
- Other Homepages of Interest

Main Content Area:

Action Research: What is a Living Educational Theory Approach to Action Research and a Human Existence?

In a living educational theory approach to action research and a human existence, individuals hold their lives to account by producing explanations of their educational influences in their own learning in enquiries of the kind, 'How am I improving what I am doing?' They do this in contexts where they are seeking to live the values they use to give life meaning and purpose as fully as they can. The living educational theories of professional educators and other practitioner-researchers usually explain their educational influences in the learning of their students and can also explain their educational influences in the learning of social formations. See www.actionresearch.net/writings/livingtheory.html.

For beginning action researchers interested in action methods see Jean McNiff's [Action research for professional development](#). Concise advice for new action researchers a celebration of 21 years of collaboration with Jack Whitehead.

For tutors and action researchers on masters degree programmes interested in classroom research and action reflection with units on Educational Enquiries, Research Methods in Education, Understanding Learners and Learning and Gifts and Talents in Education, see [Action planning in improving practice and in generating educational knowledge](#). See also the [Master's Writings](#).

For supervisors and action researchers on doctoral programmes interested in research methodologies see [Doctoral Writings](#) and the doctoral and masters supervisions and references at <http://www.actionresearch.net/sup.shtml>.

For other Action Research see these writings

PLEASE NOTE - the site is currently being updated with a search engine and if you experience any problems connecting with the server please contact me at the e-mail address below.

Search this site:

You are visitor number : **187719**

Right Sidebar: What's new in the 2010-11 Academic Year?

The Educational Journal Of Living Theories.

Dr. Joan Walton's presentation on 'The Role of the Centre for the Child and Family in contributing to the development of the New Professional in Initial Teacher Education' to the keynote Symposium on 'Enhancing Professional Learning: The New Professionalism' of the 3rd September 2010, in the British Educational Research Association Annual Conference, with the video-introduction by Prof. Bart McGibick and the video-presentation of Dr. Joan Walton.

Jack Whitehead's paper and video of a presentation to BERA 2010 on the 2nd Sept. on 'Creating An Educational Epistemology In The Multi-Media Narrative Of Living Educational Theories And Living Theory Methodologies.'

Programme for 'Action Research: Exploring Its Transformative Potential'. A conference of the Action Research Unit, Nelson Mandela University, South Africa, 19th-20th August 2010.

Joan Connolly's abstract and video of her presentation on 'Transforming our educational practice: Some critical reflections on the educational influence of self-study, to the conference on Action Research: Exploring Its Transformative Potential', 20th August 2010.

Jack's notes for a keynote at the Action Research Unit of Nelson Mandela University 20th August 2010 - on 'New Do I Improve What I Am Doing And Generate My Living Educational Theory? Action Research: Exploring Its Transformative Potential'.

The Eighth World Congress of the Action Learning Action Research Association (ALARA), 6-8th September 2010 in Melbourne, Australia.

U desnom stupcu ove internetske stranice nalazi se dio „Što je novo u akademskoj godini 2010./11.“ (eng. *What's new in the 2010-11 Academic Year?*). Važna odgovornost akcijskih istraživača jest objavljivanje zapisa o vlastitom istraživanju, tako da drugi mogu ocjenjivati valjanost njihovih zapisa.

Pogledate li prvo izdanje časopisa *EJOLTS*, naći ćete radove Branka Bognara, Marice Zovko i moj rad. Svojim radom na osnaživanju učenika da postanu akcijski istraživači u vlastitom učenju, Branko i Marica prikazali su kako je akcijsko istraživanje napredno u Hrvatskoj. Moj je rad usmjeren na metodologiju životne teorije te integrira videozapise u moje tvrdnje temeljene na dokazima o onome što radim. Ovi multimedijски prikazi, kao načelo tumačenja, omogućuju akcijskim istraživačima da prenesu značenje vrijednosti temeljenih na protoku energije. Upotreba vizualnih prikaza nadilazi ograničenja koja imaju riječi na stranicama ispisanog teksta u prenošenju značenja vrijednosti temeljenih na protoku energije u tumačenju obrazovnih utjecaja na učenje.

U dijelu „Što ima novo?“, nalaze se radovi s temom „Poticanje profesionalnog učenja: nova profesionalizacija“ (eng. *Enhancing Professional Learning: Anew professionalism*) s uvodnog simpozija godišnje konferencije Britanskog udruženja istraživača u obrazovanju (eng. *British Educational Research Association – BERA*), održane 3. rujna 2010., a iz njih možete prepoznati važnost vizualnih podataka kao pomoći u prenošenju gore navedenih značenja. Tu se nalazi i kratak videozapis uvodnog izlaganja Barta McGettricka, dekana Učiteljskog fakulteta Sveučilišta Liverpool Hope. Ovaj se učiteljski fakultet opredijelio za obrazovanje kao način humanizacije društva i pružanje potpore razvoju čovječanstva. Jedan od velikih doprinosa koji akcijski istraživači daju stvaranju nove epistemologije obrazovnog znanja jest način izražavanja, pojašnjavanja i prenošenja značenja vrijednosti temeljenih na protoku energije, što nam daje nadu u budućnost čovječanstva. Oni to čine svojom praksom i svojim stvaranjem znanja kada objašnjavaju svoje obrazovne utjecaje na učenje. Budete li ovo čitali u akademskoj godini 2011./12. ili kasnije, moći ćete naći spomenute materijale u arhivi izbornika „Što je novo?“

U arhivi navedenog izbornika možete naći i radove s uvodnog simpozija *BERA*-e, održanog 2009. godine, s temom „Razjašnjavanje nove epistemologije obrazovnog znanja i obrazovne odgovornosti“ (eng. *Explicating A New Epistemology For Educational Knowledge With Educational Responsibility*). Ovaj simpozij objašnjava kako akcijski istraživači doprinose epistemološkoj transformaciji onoga što se podrazumijeva pod obrazovnim znanjem. Ta transformacija usmjerena je na

uvodenje novih, živih standarda procjene u Akademiju. Živi standardi procjene u skladu su s energijom koja podržava život i vrijednostima koje daju nadu u budućnost čovječanstva. Te vrijednosti su u skladu s opredjeljenjem Učiteljskog fakulteta Sveučilišta Liverpool Hope u Ujedinjenom kraljevstvu da je obrazovanje način humanizacije društva i potpora razvoju čovječanstva.

Ako ste akcijski istraživač, možete doprinijeti ovom globalnom pokretu tako da objašnjenja vlastitih obrazovnih utjecaja na učenje učinite dostupnima, tijekom vaših nastojanja da živite svoje vrijednosti što je više moguće, pitajući se „Kako unapređujem ono što činim?“. Kada učinite dostupnima svoja objašnjenja u kojima opisujete sebi i drugima kako živite vrijednosti koje doprinose budućnosti čovječanstva i vašoj vlastitoj budućnosti, doprinosite udruživanju energije koja podržava život, vrijednosti, vještina i razumijevanja koje trebamo izraziti da bismo svijet učinili boljim mjestom za život. Nadam se da će vas ovo potaknuti da svoje prikaze ovdje podijelite s drugima.

2

Utjecaj akcijskog istraživanja na nastavnu praksu

Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u praksi učitelja posredstvom akcijskih istraživanja

Branko Bognar

Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Hrvatska

Što su to suštinske promjene u nastavnoj praksi?

Ideja akcijskih istraživanja nastala je na temelju potrebe da se praktičarima omogući praćenje smjera i intenziteta promjena. Zbog toga Kurt Lewin, jedan od začetnika ideje akcijskih istraživanja, ističe značaj istraživanja:

Izviđanje nam može pokazati idemo li u pravom smjeru i kojom brzinom se krećemo. S društvenog motrišta, nije dovoljno da sveučilišne ustanove proizvode nove znanstvene uvide. Treba uspostaviti procedure za pronalaženje podataka, društene oči i uši u samim društvenim tijelima koje provode akcije (Lewin, 1946, str. 38).

Ako praktičar nema na raspolaganju istraživačke postupke za analizu rezultata svog djelovanja, on se, prema Lewinu, osjeća kao kapetan broda bez navigacijskih uređaja.

Kad je riječ o učiteljima, akcijska istraživanja im omogućuju da u specifičnim uvjetima svog profesionalnog djelovanja mogu dobiti pravovremenu povratnu informaciju te na temelju toga korigirati svoje postupke kako bi postigli željene promjene. Isto tako, učitelji mogu rezultate svog djelovanja učiniti dostupnima široj profesionalnoj zajednici. Međutim, promjene koje oni nastoje ostvariti ne mogu biti definirane istraživačkim postupcima, već one ovise o vrijednostima ili točnije o odgojnoj filozofiji¹ koju praktičari žele afirmirati u svojoj praksi.

Nastojeći kao pedagog, a kasnije kao sveučilišni profesor, pomoći učiteljima u ostvarivanju suštinskih promjena u nastavi uočio sam kako su oni učinili pomak od nastave usmjerene na učitelja prema nastavi usmjerenoj na učenika. Osnovne razlike između ta dva pristupa pri-

¹ Naime, pojedinačne vrijednosti možemo u potpunosti razumjeti tek ako ih promatramo u okviru cjelovitog misaonog pristupa koji možemo nazvati odgojnom filozofijom.

kazane su u tablici 1. Treba napomenuti kako se promjene nikada nisu događale u potpunosti – one su uvijek bile na kontinuumu između škole u kojoj je naglasak na aktivnosti učitelja i škole u kojoj su aktivni učenici (slika 1.).



Slika 1. Nastava usmjerena na učitelja ili učenika

Tablica 1. Razlika između tradicionalne nastave i nastave usmjerene na učenika (Ivić, Pešikan i Antić, 2001, str. 207).

Stjecanje znanja iz pojedinih školskih predmeta	Ciljevi	Poticanje razvoja i bogaćenje iskustva djeteta
Propisani uz malu mogućnost odstupanja	Programi	Fleksibilni – postoji mogućnost prilagođavanja interesima djece, mogućnost povezivanja različitih predmeta u integrirane tematske cjeline
Predavanja i receptivne metode učenja	Metode nastave i učenja	Aktivne metode
Ekstrinzična: ocjene, nagrade, kazne, izvanjska kontrola	Motivacija	Intrinzična: interesi djece, sudjelovanje u atraktivnim aktivnostima
Klasične školske ocjene kojima se utvrđuje stupanj usvojenosti programa	Ocjenjivanje	Nekada odsutnost ocjenjivanja, individualizirano ocjenjivanje, praćenje razvoja svakog pojedinog djeteta
Predavačka, učitelj u užem smislu, ocjenjivanje postignuća	Uloga učitelja	Organizator nastave, partner u nastavnom procesu, motivira, učitelj kao ličnost

Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u nastavnoj praksi

Osim toga što promjene nikad nisu bile potpune, tijekom njihovog ostvarivanja javljali su se različiti problemi koji su dijelom nastali uslijed mojih nerealnih očekivanja. Ta nerealna očekivanja možemo smatrati predrasudama o tome kako bi proces promjena trebao izgledati. Neke od predrasuda s kojima ću se pozabaviti u ovom tekstu su sljedeće:

- učitelji bez pomoći drugih osoba mogu postati nositelji promjena
- zajednice učenja potiču učitelje na promjene
- učitelji mogu lako preuzeti ulogu kritičkog prijatelja i akcijskog istraživača.

Prva predrasuda: Učitelji bez pomoći drugih osoba mogu postati nositelji promjena

Tijekom svoje profesionalne prakse uvijek sam se zalagao za ulogu učitelja koji će biti u stanju stvarati školu po mjeri djeteta. Međutim, prije deset godina sam to počeo činiti sustavno – posredstvom akcijskih istraživanja. Za učitelje koji su pristali sudjelovati u mom prvom akcijsko-istraživačkom projektu pripremio sam priručnik u kojemu sam među ostalim naveo sljedeće:

Od učitelja se do sada zahtijevalo da budu realizatori tuđih ideja i da slijedeći više ili manje jasne upute ostvaruju izvana nametnute ciljeve odgoja i obrazovanja. Njihova uloga se time svodila na zadatak odrađivanje nastave čija je osnovna zadaća bila ostvarivanje predviđenog plana i programa. U takvom sustavu, ako se što i mijenjalo, uvijek je to činjeno donošenjem odluka negdje izvan samih škola, a zatim se u hijerarhijski uređenom sustavu stručnog usavršavanja prosljeđivalo „praksi“.

Bitan preduvjet za ostvarivanje demokratske škole je komunikacija između svih njenih „polaznika“ – djece i odraslih. Samo u otvorenoj i simetričnoj komunikaciji možemo utvrditi pojedinačne i zajedničke potrebe, te kroz dogovor i suradnju tražiti kako ih zadovoljiti. Pri tome učitelj prestaje biti činovnik i postaje autonomna osoba odgovorna za svoje osobno napredovanje i za napredovanje učenika. Samogenerirano stručno usavršavanje se može ostvariti preuzimanjem uloge akcijskog istraživača. (Bognar, 2000, str. 17)

Iz prethodnog citata moguće je uočiti jasno izraženo opredjeljenje za novu ulogu učitelja koja bi trebala „zamijeniti hijerarhijski, autoritar-

ni, standardizirani i konformistički odgojno-obrazovni model s *emancipacijskim, osnažujućim i demokratskim procesom*“ (isto, str. 6). Polazeći od takvih ideja uspijevao sam u svom profesionalnom kontekstu pronaći učitelje kojima su one zvučale privlačno.

Međutim, unatoč početnom oduševljenju i nastojanju da zajedno pokušamo ostvariti drugačiju školu, znatan broj učitelja je nakon nekog vremena odustajao ili se nije uistinu uključivao u ostvarivanje suštinskih promjena. Tako se na početku akcijskog istraživanja koje sam započeo 2005. godine i čija je svrha bila pomoći učiteljima u preuzimanju uloge akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja prijavilo 33 sudionika, a na kraju je samo njih 15 sudjelovalo u projektu do kraja.

S obzirom da se radilo o učiteljima iz šest škola koje su bile smještene u nekoliko međusobno udaljenih mjesta, osnovali smo pet zajednica učenja čiji voditelji su bili uglavnom pedagozi. U tri zajednice učenja u kojima su voditelji odustali od daljnjeg sudjelovanja, odustali su i gotovo svi učitelji tako da sam se u to vrijeme pribojavao za opstanak projekta u cjelini što je vidljivo iz dijela transkripta telefonskog razgovora s jednom od sudionica projekta – Maricom Zovko:

Branko: Radi se o tome, ono što ja vidim kao problem, a to je da sam ja zabrinut hoće li to uopće opstati.

Marica: Koje?

Branko: Pa cijelo to naše – cijela ta priča. I sad ono što sam ja skužio – opstat će tamo gdje se budu pedagozi zauzeli, gdje se netko bude zauzeo kao voditelj. (osobna komunikacija, 23. listopada 2005.)

Dakle, na temelju tog iskustava shvatio sam kako je učiteljima koji su navikli na uvjete djelovanja u tradicionalnoj školi teško učiniti iskorak prema profesionalnoj emancipaciji bez uloge voditelja. Za razliku od toga, uloga voditelja se u dijelu literature o akcijskim istraživanjima vrlo rijetko spominje. Tako npr. McNiff i Whitehead (2002, str. 15) smatraju kako „akcijski istraživači rade istraživanja na vlastitim životima i komuniciraju s drugima kao da su im kolege. Akcijsko istraživanje je vlastito istraživanje sebe, koje pojedinac poduzima u suradnji s drugima, koji su ili sudionici u istraživanju, ili kritički prijatelji u učenju.“ Premda je očigledno da akcijsko istraživanje treba biti ostvareno u suradnji s drugim ljudima, McNiff i Whitehead smatraju kako je individualna odgovornost svakog pojedinog istraživača da se pobrine za uključivanje drugih ljudi (npr. sudionika, kritičkih prijatelja i validatora, validacijske skupine, zainteresiranih promatrača) u svoje

istraživanje (McNiff & Whitehead, 2006, str. 84-86). Uloga voditelja, moderatora ili facilitatora uglavnom se ne spominje.

Carr i Kemmis (1986) pak smatraju kako bi se u ulozi facilitatora mogli izmjenjivati članovi suradničke, samorefleksivne zajednice, dok uloga izvanjske osobe kao stalnog facilitatora može dovesti u pitanje suradničku odgovornost ostalih članova skupine za proces istraživanja:

Uloga voditelja u suradničkoj skupini općenito je ona koju, u načelu, može preuzeti bilo tko od članova skupine; ako netko izvana uporno preuzima tu ulogu, to u stvari potkopava suradničku odgovornost skupine za proces. Međutim, pojedinci izvana mogu legitimno preuzeti neku vrstu vođenja, primjerice tako da osnivaju samorefleksivne zajednice akcijskih istraživača. Werner i Drexler opisuju ulogu „moderatora“ koji pomaže praktičarima u problematiziranju i prilagodbi vlastite prakse, u prepoznavanju i oblikovanju vlastitih shvaćanja, i u preuzimanju suradničke odgovornosti za akciju u svrhu promjene situacije. Ukratko, „moderator“ može pomoći u osnivanju samokritičke i samorefleksivne zajednice, no, jednom kad je ona osnovana, njezina je odgovornost da održava i razvija svoj rad. Svako daljnje dominiranje „moderatora“ narušava kolektivnu odgovornost skupine za vlastitu samorefleksiju. (Carr & Kemmis, 1986, str. 204-205)

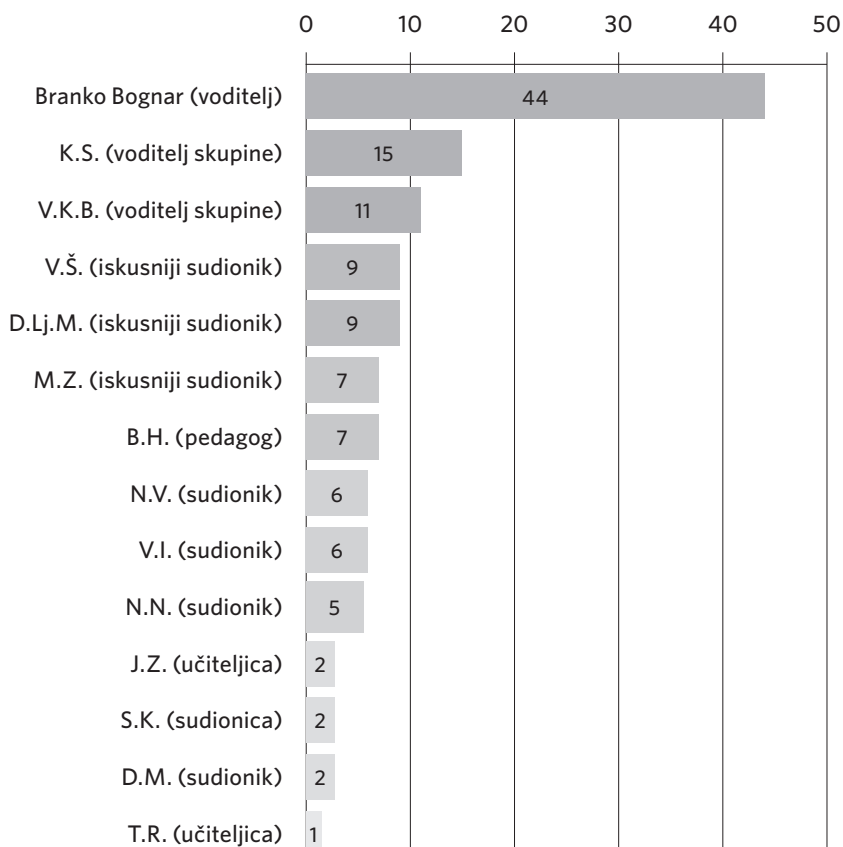
Dakle, uloga moderatora, posebno vanjskog stručnjaka za Carr i Kemmisa, ima smisla samo prilikom stvaranja samorefleksivne zajednice, a nakon toga ostali sudionici bi trebali ravnopravno i samostalno preuzeti odgovornost za svoje akcijsko istraživanje². Međutim, na temelju osobnog iskustva sam uočio kako je baš tada učiteljima potrebno podrška osoba koje u dovoljnoj mjeri poznaju proces akcijskog istraživanja. To mogu biti pedagozi, savjetnici,iskusni učitelji, ali isto tako i sveučilišni profesori. Pri tome oni nisu samo eksperti zaduženi za podučavanje praktičara u ostvarivanju promjena, već su i oni sami

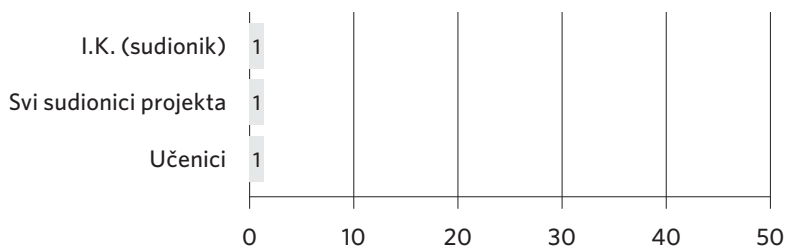
² Zanimljivo je primijetiti kako su predstavnici ideje o štetnoj ulozi izvanjskog voditelja u kasnije objavljenom radu donekle modificirali svoj stav:

Slično tome, u akcijskim istraživanjima usmjerenima na razvoj zajednica, u nekim djelovima svijeta, vanjski istraživači bili su nezamjenjivi zagovornici i pokretači promjene, a ne samo tehnički savjetnici. Jasno nam je da su neki od tih pokretača bili heroji društvene transformacije, i treba im odati priznanje jer su neki dali i vlastiti život u svom radu sa iseljenim i nemoćnim pojedincima i zajednicama, boreći se zajedno s njima za pravdu i demokraciju, a protiv represivnih društvenih i gospodarskih uvjeta (Kemmis & Taggart, 2005, str. 570).

praktičari aktivno angažirani oko procesa edukacije drugih članova zajednice učenja, ali i svog osobnog učenja.

O značaju uloge voditelja i iskusnijih učitelja u preuzimanju uloge akcijskog istraživača zorno govori slika 2. Naime, na kraju projekta u kojemu je petnaest učitelja provodilo akcijska istraživanja i surađivalo posredstvom foruma na sustavu za e-učenje Moodle, sudionici su zamoljeni da navedu imena četiriju osoba koje su im pomogle u ostvarivanju akcijskog istraživanja počevši s najznačajnijim. Sudionici su smatrali da sam im kao voditelj projekta najviše pomogao. Iza toga važnu ulogu imali su voditelji skupina učitelja koji su surađivali posredstvom elektroničkog foruma te učitelji koji su već ranije sudjelovali u akcijskim istraživanjima. Dakle, premda su učitelji – sudionici projekta bili poticani na međusobnu suradnju, potpora voditelja (uglavnom pedagoga), ali isto tako i iskusnijih učitelja bila je od presudnog značaja za učitelja koji su se osposobljavali za preuzimanje uloge akcijskog istraživača.





Slika 2. Osobe koje su pomagale u ostvarivanju akcijskog istraživanja

Na temelju desetogodišnjeg nastojanja da pomognem učiteljima u ostvarivanju suštinskih promjena posredstvom akcijskih istraživanja čini mi se naivnim očekivati da će učitelji to biti u stanju učiniti zaraženi novim idejama koje su pročitali u stručnoj literaturi ili su o tome nešto čuli na različitim oblicima stručnog usavršavanja. Realnije je da će oni učiniti iskorak prema stvaranju škole usmjerene na učenika samo ukoliko postoji dobro organiziran sustav potpore njihovim nastojanjima pri čemu važnu ulogu imaju voditelji istraživačkih skupina ili zajednica učenja.

Dakako, pri stvaranju sustava potpore treba voditi računa kako je njegova svrha prije svega osamostaljivanje i osnaživanje učitelja u stvaranju kreativnih nastavnih pristupa, a ne njihovo ograničavanje i nametanje određenih modela koji odgovaraju teorijskim polazištima voditelja ili ciljevima službenih programa stručnog usavršavanja. Voditelji su u tom procesu osobe koje nastoje pomoći onima koji započinju s procesom akcijskog istraživanja. Pri tome, voditelji trebaju biti otvoreni za originalne pristupe ostalih sudionika te i sami biti spremni na učenje.

U hrvatskom kontekstu brigu oko pomoći učiteljima u unapređivanju svoje prakse posredstvom akcijskih istraživanja mogu preuzeti pedagogi koji to nažalost još uvijek rijetko čine. Upravo zbog toga nastojim u svojoj praksi sveučilišnog profesora zaduženog za edukaciju budućih pedagoga afirmirati takvu ulogu pedagoga u koji će oni umjesto kontroliranja nastavnog procesa nastojati voditi brigu oko pomoći učiteljima u ostvarivanju suštinskih promjena.

Druga predrasuda: Zajednice učenja potiču učitelje na promjene

Već od početka svojih nastojanja da učiteljima pomognem u ostvarivanju suštinskih promjena učinilo mi se važnim stvoriti poticajne socijalne preduvjete. Smatrao sam kako za promjenu uloge učitelja koji od pasivnog realizatora tuđih ideja postaje aktivna osoba i traži svoj

osobni pedagoški put bitnu ulogu ima zajednica učenja (Stoll & Fink, 2000). Smisao te zajednice je u potpori učitelja u njihovom traganju za mogućnostima unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa i u stvaranju pretpostavki za slobodnu razmjenu ideja i osjećaja³.

U svom prvom akcijskom istraživanju (Bognar, 2003), čiji je problem bio izražen u obliku pitanja „Kako mogu pomoći učiteljima osnovne škole da preuzmu novu profesionalnu ulogu i postanu reflektivni praktičari sposobni unapređivati svoju praksu posredstvom akcijskih istraživanja?“, s učiteljima sam surađivao u okviru zajednice učenja koju smo održavali svaka dva tjedna u školi u kojoj sam tada bio zaposlen kao pedagog (<http://www.youtube.com/watch?v=5cCX3c5U-Xo>). Za učitelje sam pripremio desetak radionica čija je svrha bila kroz iskustveno učenje upoznati ih s mogućnostima stvaranja škole usmjerene na dijete te im pomoći započeti njihova akcijska istraživanja. Sve dok sam osobno vodio radionice učitelji su bili vrlo zadovoljni i aktivni. Međutim, kad su oni sami trebali preuzeti odgovornost za osmišljavanje i vođenje procesa učenja iskrsnuli su problemi. Pokazalo se kako učitelji teško mogu preuzeti aktivniju ulogu u kreiranju i vođenju skupova te osmišljavanju svojih istraživanja, a neki sudionici su odustali od daljnjeg sudjelovanja u projektu. Osim jedne sudionice u tom trenutku nitko nije bio spreman preuzeti odgovornost za osmišljavanje i aktivno uključivanje u ostvarivanju projekta. Svi su čekali neke upute, a ono oko čega smo se dogovarali nisu provodili. Za nastalu situaciju pronalazili su opravdanje u procesu koji se „razvodnio“, a neki su otvoreno pripisivali odgovornost voditelju.

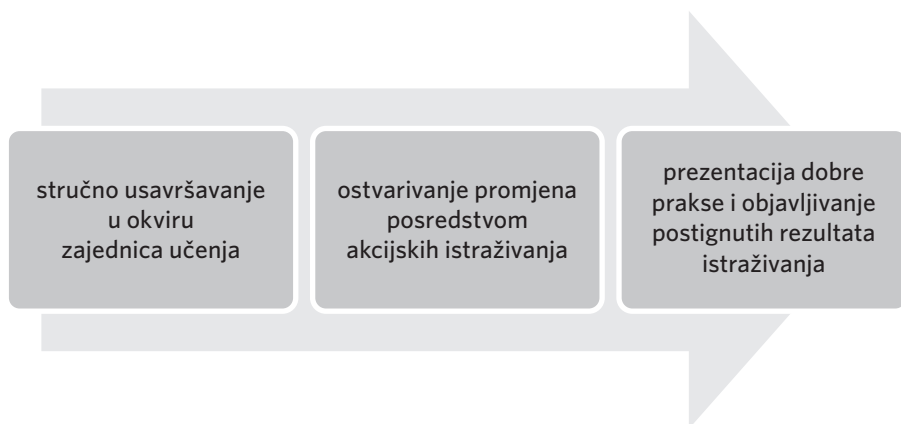
Na temelju analize podataka i osobnog promišljanja cijelog procesa uočio sam sljedeće probleme u svezi uloge zajednice učenja u ostvarivanju suštinskih promjena posredstvom akcijskih istraživanja:

- U grupi su prevladavale učiteljice koje nisu bile spremne započeti svoje akcijsko istraživanje. Dakle, sudjelovanje većine sudionica u dogovorima je bilo formalno. Time je grupa izgubila svoj glavni smisao, a to je potpora u kritičko-emancipacijskom procesu. Dapače, njen utjecaj u tim okolnostima je bio destimulirajući i za one učiteljice koje su imale namjeru aktivno sudjelovati u akcijskom istraživanju.

³ Skupina dijeli osjećaje i podupire međusobni rast u razumijevanju, putem zajedničkog rada usmjerenog na opće dobro, ali i dobro pojedinca, za razliku od individualnog natjecateljskog rada. Učitelj uspostavlja odnos, sa skupinom koja istražuje značenje, putem dijaloga te ne predstavlja znanje kao nešto nepromjenjivo i zadano (Evans, 1995, str. 27-28).

- Akcijska istraživanja podrazumijevaju osobnu aktivnost i odgovornost za njegovo osmišljavanje i provođenje. Sastanci istraživačkog tima i rasprave pružaju prividnu zaštitu onima koji nisu spremni preuzeti aktivnu ulogu u tom procesu, nadajući se kako će već netko nešto pripremiti. Ako se od njih zatraži aktivnost tada uvijek postoje isprike kako ne znaju što ili jednostavno nemaju vremena.
- Dijelom stoji tvrdnja da sudionice nisu znale što treba činiti jer kod nas ima vrlo malo objavljenih radova koji bi mogli poslužiti kao ogledni primjeri o uvođenju akcijskih istraživanja u školskim uvjetima. Primjeri iz stranih zemalja ne odgovaraju našim uvjetima i mogli bi još više zbuniti učitelje.
- U grupi nije bila niti jedna osoba koja je imala iskustvo u akcijskom istraživanju što je bila otežavajuća okolnost u uvjetima gdje većina sudionika nije bila spremna na aktivno preuzimanje te uloge.
- I u našoj grupi pokazala se točnom konstatacija Barice Marentić-Požarnik (1993, str. 352) kako kod učitelja i stručnih suradnika prevladava nizak stupanj osobne odgovornosti za svoj profesionalni razvitak čemu još više doprinose stručna usavršavanja u kojima prevladavaju predavanja s malo mogućnosti rasprave, izravni savjeti i kritike, detaljne upute za provođenje nekog postupka (npr. izvedbeni plan nastavnog sata), shematizirani obrasci za nastavno pripremanje, analize nastupa s pozicije „jedino pravilnih“ pristupa i sl.
- Moje očekivanje kako će uloga voditelja u akcijskim istraživanjima biti manja pokazala se netočnom. Ona je bila vrlo važna, čak što više, smatram kako učitelji koji prvi puta provode akcijska istraživanja to nisu u stanju provesti bez mentora, barem ne učitelji slični onima koji su bili uključeni u naš projekt.

Unatoč problemima i dalje sam vjerovao kako su zajednice učenja važna pretpostavka za ostvarivanje promjena u odgojnoj praksi učitelja. Smatrao sam kao bi učitelje trebalo senzibilizirati i pripremiti za nove nastavne pristupe prije nego što to pokušaju ostvariti u svojim razredima. Zbog te pretpostavke su svi projekti koje sam organizirao započinjali stručnim usavršavanjem u okviru zajednica učenja, nastavljali su se ostvarivanjem promjena posredstvom akcijskih istraživanja, a završavali prezentacijama dobre prakse i objavljivanjem rezultata istraživanja (Slika 3.).



Slika 3. Struktura procesa ostvarivanja promjena.

Sličnu strukturu je imao i projekt *Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja* u kojemu je sudjelovalo tridesetak učitelja iz tri škole smještene u različitim gradovima. Od siječnja pa do lipnja 2008. godine učitelji su sudjelovali u zajednicama učenja koje sam vodio u suradnji s pedagoginjom Vericom Kuharić-Bučević, učiteljicom Maricom Zovko i ravnateljicom Vesnom Šimić. Učitelji su ponovno bili vrlo aktivni i zadovoljni pripremljenim radionicama. O tome svjedoči reakcija učiteljice tehničke kulture Nataše Stanković:

Prvo sam htjela reć', isto sam umorna, cijeli dan radim, pokušavam biti kreativna i jako mi je poučno... Imam osjećaj kao ništa mi nešto strašno ne radimo, nismo ništa ponijeli puno i dobijemo papire i dobijemo flomastere, a na kraju smo se naradili pa mi je to poučno. Mislim da to mogu isto tako u svojoj nastavi, svojim učenicima primijenit. Znači nešto sam naučila. A druga je stvar, što se tih (kreativnih) ideja tiče jako mi je drago da smo to tako, ovaj, rekli jer ja osobno, pošto je moja struka prvenstveno tehnička kultura ja isto tako živim u snovima da će moja učionica tehničke kulture jednog dana biti jedan poduzetnički centar, odnosno radionica tehničke kulture. (N. Stanković, osobna komunikacija, <http://vimeo.com/11962196>)

Sljedeće školske godine (od studenog 2008. do travnja 2009.) učitelji su uz sudjelovanje u zajednicama učenja i pomoć voditelja skupina posredstvom mrežnog foruma (<http://kreativnost.pedagogija.net>) nastojali ostvariti svoja akcijska istraživanja čija je svrha bila potaknuti kreativnost učenika u nastavi. Unatoč višemjesečnom stručnom usavršavanju u okviru zajednica učenja u inicijalnim snimkama nastave nije bilo suviše učeničke, a ni nastavničke kreativnosti. To je posebno

moguće uočiti na inicijalnom videozapisu učiteljice Nataše Stanković (<http://vimeo.com/11962381>).



Slika 4. Aktivnost učenika na nastavi studentice Željke Lovrić (2009)

Ubrzo sam shvatio kako unatoč višemjesečnom stručnom usavršavanju u okviru zajednica učenja učiteljica Nataša još uvijek nije bila svjesna toga kako učiniti svoju nastavu kreativnijom. Pri tome je važno napomenuti da su učitelji na zajednicama učenja imali priliku vidjeti primjere kreativno organizirane nastave, ali se tada od njih nije očekivalo da to odmah pokušaju primijeniti u svojoj praksi.

Kako bih Natašu potaknuo na promjene, poslao sam joj na mrežnom forumu fotografije nastave u kojoj je učenička aktivnost bila očita (Slika 4.) te izvještaj akcijskog istraživanja Željke Lovrić (2009) koja se bavila sličnom temom samo s nešto mlađim učenicima.

Osim toga Natašu sam svojim komentarima na forumu pokušao potaknuti na to da učini iskorak iz tradicionalne nastave tehničke kulture koja se svodila na izradu istih predmeta prema zadanom nacrtu u udžbeniku:

Učenici su uglavnom bili vrlo aktivni i napravili su puno vjetrenjača prema istom nacrtu. Ti i autor udžbenika mogli biste biti zadovoljni, no pitam se je li potrebno da učenici cijelo vrijeme rade iste stvari. Nisam siguran da izrada istih predmeta predstav-

lja kreativnost. Kreativnost podrazumijeva originalnost, što je u suprotnosti sa izradom istih stvari....Pitam se je li moguće da dozvoliš učenicima da izrađuju različite stvari, posebno one koje su kreativne, ili da čak, ako je moguće, pokušaju sama nešto izumiti? (B. Bognar, osobna komunikacija, 10. veljače 2009, <http://kreativnost.pedagogija.net/mod/forum/discuss.php?d=116>)

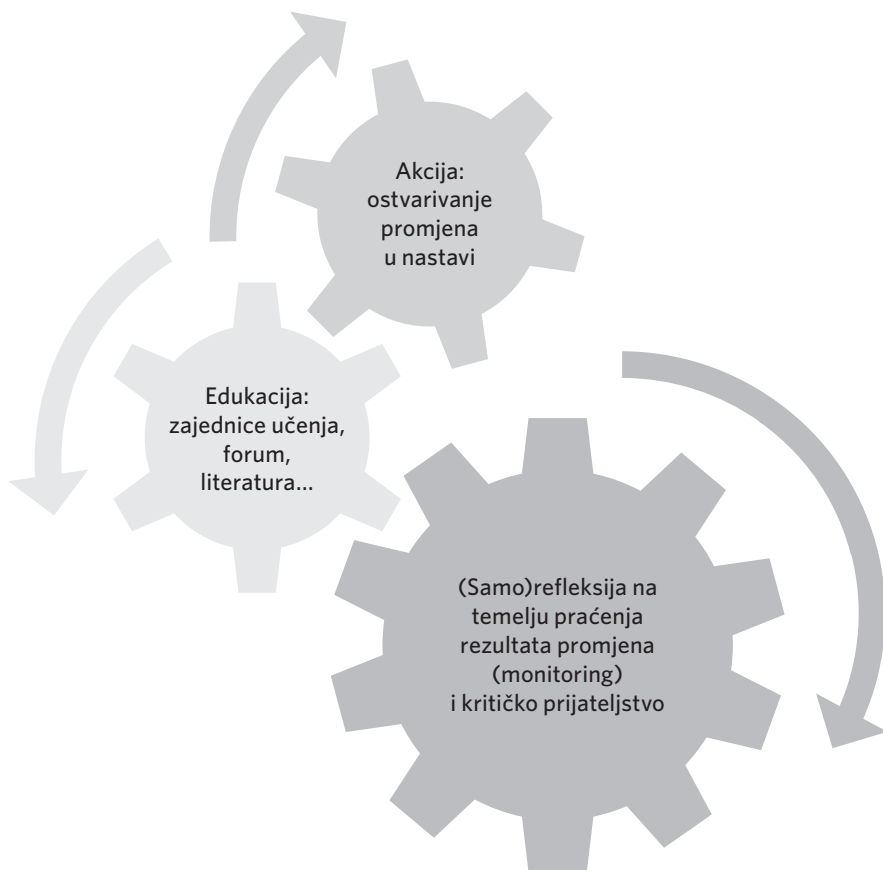
Učiteljica Nataša je u radnoj verziji svog izvještaja napisala kako je nakon mojih kritičkih sugestija na forumu i komentara ostalih sudionika shvatila da bi njena nastava mogla biti drugačija: „vidjela sam sretna lica i djecu koja su radila nešto svoje. Tada sam shvatila da moja nastava može biti kreativnija. Samo sam trebala naći način kako to postići“ (N. Stanković, osobna komunikacija, 17. lipnja 2009). Na sažetku video zapisa (<http://www.vimeo.com/6740349>) snimljenog na kraju istraživanja učiteljice Nataše moguće je uočiti znatne promjene u njenoj nastavi: Učenici sjede u skupinama osmišljavajući i izrađujući svoje originalne proizvode od elemenata koji su inače bili predviđeni za izradu modela katamarana. Dok učenici kreiraju svoje uratke, u pozadini se čuje smirujuća glazba, te ponekad glas učiteljice koja pozitivnim riječima komentira učeničku aktivnost i ideje. Na kraju snimke moguće je vidjeti izložbu radova koji se svi razlikuju jedni od drugih i predstavljaju učenička originalna rješenja.

Na temelju primjera učiteljica Nataše Stanković moguće je uočiti kako izloženost primjerima dobre prakse ne dovodi automatski do promjena u nastavi. Nažalost, mnogi programi stručnog usavršavanja u Hrvatskoj se svode na seminare na kojima se učiteljima prezentiraju mogućnosti promjena, ali kad se učitelji vrate u svoje razredne odjele, obično se ništa ne događa ili se učitelji osjećaju zbunjeni jer proklamirani postupci ne funkcioniraju u njihovim uvjetima. Da to nije specifičnost samo hrvatskog sustava stručnog usavršavanja, svjedoči sljedeći kritički osvrt preuzeti iz strane literature:

Kratka dvodnevna usavršavanja daju praktične smjernice za direktnu primjenu, a duža usavršavanja (npr. programi magisterija) nude nešto teorije i to „što kaže istraživanje“, ali se tu rijetko nađe mjesta za praktičnu mudrost učitelja. Umjesto toga, učitelje se inicira u istraživanje koje se najčešće odvija izvan konteksta nastave, a kada prepisani recepti ne daju rezultate, često se vraćaju u nastavu pitajući se što nije u redu s njima kao učiteljima, ili s njihovim učenicima (Hollingsworth & Socket, 1994, str. 2).

Međutim, kada su učitelji odlučili započeti s procesom promjena tada primjeri dobre prakse, pa čak i formalno stručno usavršavanje može

djelovati vrlo poticajno. Kako su akcijska istraživanja usmjerena na unapređivanje prakse, to znači da ona predstavljaju izvrsnu priliku za učenje na temelju svojih, ali i tuđih iskustava. Primjeri koje učitelji – akcijski istraživači mogu pronaći u akcijskim istraživanjima drugih učitelja djeluju vrlo poticajno na njih.



Slika 5. Međusobna povezanost promjena, edukacije i refleksije u okviru akcijskog istraživanja

Na temelju primjera učiteljice Nataše shvatio sam kako model prikazan na slici 3. ne funkcionira u potpunosti. Odnosno, da prethodna edukacija učitelja nema velikog smisla. Umjesto toga bolje je odmah krenuti sa ostvarivanjem promjena posredstvom akcijskih istraživanja, a za vrijeme tog procesa intenzivirati edukaciju učitelja i kritičko prijateljstvo (Slika 5.). U tom slučaju uloga zajednica učenja i mrežna suradnja imaju daleko veći značaj o čemu svjedoče riječi Maria Gavrana koji je također bio jedan od sudionika projekta:

Za mene osobno, ovo duže razdoblje bilo je vrlo naporno, ali i vrlo lijepo i uzbudljivo. Stekao sam neprocjenjivo iskustvo u smislu kritičkog promatranja aktivnosti drugih, ali i samokritičko vrednovanje vlastitih aktivnosti sudjelovanjem u zajednicama učenja. Razgovori u zajednicama učenja, i na forumu sa kritičkim prijateljima bili su mi vrijedni, jer sam naučio kako pokazati sebe kroz komunikaciju s drugima, i kako podijeliti svoje misli i osjećaje. Najteže mi je bilo pokazati svoju nastavu, promatrati sebe u procesu i vidjeti sve moje mane i nedostatke (Gavran, 2009, str. 319).

Treća predrasuda: Učitelji mogu lako preuzeti ulogu kritičkog prijatelja i akcijskog istraživača

Tijekom svog prvog akcijskog istraživanja pošao sam od pretpostavke da je učitelj sposoban stvarati svoj osobni pedagoški put i kritički propitivati sve aspekte svog profesionalnog djelovanja sa svrhom njegova stalnog unapređivanja (Craft, 1997). Pri tome učitelj postaje refleksivni praktičar (Schön, 1983, 1990) i akcijski istraživač (Altrichter, Posch & Somekh, 1993; Calhoun, 1994; Holly, Arhar & Kasten, 2005; Hopkins, 1985; McNiff & Whitehead, 2005; Milles, 2000; Noffke & Stevenson, 1995; Phillips & Carr, 2006; Pine, 2009; Stringer, Christensen & Baldwin, 2010). I ako sam bio svjestan problema koji bi mogli otežati ostvarivanje novih profesionalnih uloga, vjerovao sam kako, ukoliko to odluče, učitelji mogu lako postati kritički prijatelji i akcijski istraživači.

Kako bi to ostvarili, od početka projekta smo organizirali međusobne posjete nastavi. Pri tome su učitelji – sudionici projekta mogli sami odlučiti hoće li i kada prihvatiti posjete svojih kolega. Nakon svakog posjeta organizirali smo razgovore čija je svrha trebala biti razmjena iskustava, ali isto tako i uočavanje problema i mogućnosti unapređenja nastave. Međutim, učitelji su se uglavnom suzdržavali od komentara što je uočila jedna od sudionica projekta i ukazala na to na jednoj od radionica: „Ja bih voljela čuti od vas koji ste bili na satu, ne znam, i nešto što vam se sviđjelo i nešto što vam se nije sviđjelo“. Osobno sam smatrao kako će do otvorenijih rasprava doći s vremenom, kad postanemo stvarni prijatelji:

Mislim da ćemo doć' do trenutka kad ćemo otvorenije o nekim stvarima jedni drugima govorit... Ja smatram da ono kritički prijatelj, da to sadržava i jedno i drugo. Da mi s vremenom kad postanemo stvarno prijatelji... onda će to ić' neakvim svojim prirodnim slijedom (B. Bognar, osobna komunikacija).

Ubrzo sam shvatio kako stvaranje prijateljskih odnosa, premda je važno, nije dovoljno za preuzimanje uloge kritičkog prijatelja te kako su učitelji, unatoč tome što nerado prihvaćaju „uvide“ u svoju nastavu, ipak navikli da to čine drugi (pedagozi, ravnatelji, savjetnici). Na temelju toga sam zaključio kako preuzimanje uloge kritičkog prijatelja nije lako ostvariti. Unatoč jasnoj orijentaciji na suradničko praćenje i preuzimanje aktivne uloge kritičkog prijatelja, u grupi su i dalje bili jaki stari obrasci. Sve to ukazuje kako nije dovoljno proklamirati nove vrijednosti i postići oko njih suglasnost, već je potrebno izvjesno vrijeme za njihovo oživotvorenje. Taj proces prelaska sa starih na nove uloge zahtijeva strpljenje, ali i svladavanje otpora prije svega u nama samima.

Nastavljajući pomagati učiteljima u preuzimanju uloge kritičkog prijatelja uočio sam kako je osim prevladavanja otpora važno razviti i određene stručne kompetencije. Naime, tijekom projekta (Bognar, 2008) koji smo započeli nekoliko godina kasnije, u kojemu su učitelji imali mogućnost raspravljati o nastavi posredstvom interneta, uočio sam kako su njihovi komentari bili vrlo kratki, pozitivni i uglavnom nisu sadržavali sugestije za unaprjeđenje nastave:

Draga V., uistinu mi se svidio odmjeren i poticajan pristup koji imate prema učenicima. Istaknuli ste da svojom nastavom želite afirmirati kreativnost i suradnju učenika i to sam u punom smislu riječi doživjela gledajući snimku Vaše nastave. Uočila sam da s učenicima negujete odnos međusobnog uvažavanja. Posebno su mi se svidjeli duhoviti komentari u nekim situacijama, jer smatram da humor često daje pravu mjeru svakodnevnim zbivanjima. Iskreno se radujem našoj suradnji i srdačno Vas pozdravljam. (J.N., osobna komunikacija, 17. studeni 2005.)

Draga J., hvala na komentaru, koji mi uvijek može biti koristan, bilo da potvrdi nešto pozitivno, bilo da prepozna nešto manje pozitivno, odnosno ono na čemu se treba još poraditi. Bitno je baviti se onim što volimo i nastojati doprinijeti rastu onoga čime se s ljubavlju bavimo. Ovakvim načinom prijateljskog analiziranja sigurno ćemo ubrzati taj proces. (V.Š., osobna komunikacija, 25. studeni 2005.)

Za razliku od toga komentari pedagoga – voditelja skupina i moji komentari su bili daleko opširniji i sadržavali su sugestije za moguća unaprjeđenja nastave. Učitelje su takvi komentari poticali na promišljanje svog djelovanja i često su ih primali s oduševljenjem:

Branko, ostala sam bez teksta nakon ovakve dubokoumne analize, mada sam to mogla i očekivati od takvog stručnjaka. Međutim, nešto drugo me je iznenadilo, a to je rečenica: “Sasvim običan jesenji dan” – stručnjak – pjesnik. Taj segment mi je najupečatljiviji i pomaže mi da se još više oslobodim straha koji spominješ, a krije se u svima nama (strah od nepoznatog) (S. M., osobna komunikacija, 20. prosinca, 2005.).

Branko, hvala na kvalitetnoj i iscrpnoj analizi, sad si me ohrabrio i dao mi krila kao najbolji eliksir. Komentirat ću kvalitetnije sve tvoje prijedloge kad ih analiziram. Moram iskoristiti jednu staru dobru misao jednog proroka: „Dobro djelo je ono koje znade izmamiti osmijeh i radost na licu drugog čovjeka“, ti si izmamio osmijeh, evo ga... ☺ (V. I., osobna komunikacija, 17. siječnja 2006.).

U razgovoru s Danijelom Ljubac Mec⁴ saznao sam kako je učiteljima koji se bave akcijskim istraživanjima izuzetno važna razina profesionalnih kompetencija kritičkih prijatelja:

Ako ti ni sam ne znaš neke elementarne stvari, kako ćeš ih prepoznati. Moraš biti prilično načitan u različitim segmentima ili barem u nekoj mjeri upućen u tu tematiku kojom se ta osoba bavi, gdje ti ideš. Da ne dođeš samo radi reda na sat. Što ćeš onda pratiti i što ćeš reći kvalitetno da bi toj osobi moglo biti od pomoći!? (D. Ljubac Mec, osobna komunikacija)

Ostvarivanje uloge učitelja – akcijskog istraživača je u odnosu na ulogu kritičkog prijatelja još teže postići. Smatram kako akcijsko istraživanje predstavlja sustavno, stvaralačko djelovanje koje podrazumijeva filozofsko promišljanje vrijednosnih polazišta, kreativno i vizionarsko osmišljavanje novih mogućnosti – izazova, aktivno (su)djelovanje u ostvarivanju produktivnih ideja, prikupljanje podataka o procesu promjena, (samo)kritičko promišljanje postignutih rezultata i pronalaženje načina kojima bi iskustva nastala kroz proces (su)djelovanja postala dijelom kulture uže i šire društvene zajednice. Sve to nije moguće ostvariti bez visoke razine profesionalnosti akcijskih istraživača.

Učitelji koji su sudjelujući u projektu ostvarenom tijekom 2005. i 2006. godine (Bognar, 2008) pokušali ostvariti akcijska istraživanja su naveli sljedeće kompetencije koje bi im bile potrebne za preuzimanje ulo-

⁴ Učiteljici Danijeli Ljubac Mec bio sam kritički prijatelj prilikom ostvarivanja njenog akcijskog istraživanja *Poticanje samostalnosti učenika razredne nastave posredstvom projektne nastave* koje je objavljeno kao magistarski rad (2008).

ge akcijskog istraživača: *spremnost na promjene i suradničke odnose, otvorenosti za novo, upornost, (samo)kritičnost, stručnost, spremnosti na cjeloživotno učenje, interpersonalne i intrapersonalne sposobnosti, prihvaćanja rizika, radoznalosti, komunikacijske vještine, spremnost na pogreške, vještina pisanja, strpljivost, akcijske kompetencije, intrinzična motivacija, kreativnost, sloboda, empatija, tolerancija, bolja metodološka educiranost*. Osobno smatram kako tome treba dodati bolje poznavanje stručne literature, stranih jezika te informatičku pismenost. Sve to nije jednostavno ostvariti u okviru informalnog stručnog usavršavanja, već bi bilo dobro akcijska istraživanja uključiti u većoj mjeri u formalno preddiplomsko, diplomsko i poslijediplomsko školovanje učitelja i stručnih suradnika.

Međutim, bilo bi pogrešno očekivati od učitelja da prvo razviju sve potrebne kompetencije, a onda krenu s akcijskim istraživanjima. Smatram kako upravo akcijsko istraživanje predstavlja izvrsnu priliku za različite oblike učenja. Osobno sam tijekom desetogodišnjeg bavljenja akcijskim istraživanjima razvijao različite stručne kompetencije: npr. surađujući s kolegama iz inozemstva usavršavao sam svoje znanje engleskog jezika, stvarajući pretpostavke za komunikaciju i suradnju akcijskih istraživača koji žive u različitim dijelovima svijeta naučio sam služiti se i upravljati elektroničkim sustavima kao što su Moodle ili Drupal, upoznao sam različite znanstvene paradigme i različite pristupe akcijskim istraživanjima te sam naučio voditi projekte i objavljivati znanstvene radove.

Zaključak

Na kraju mogu istaći kako sam se, baveći se akcijskim istraživanjima, suočavao s različitim problemima i osobnim predrasudama koje sam prihvatio kao poticaj za osobnu kreativnost i učenje, ali isto tako i kao pokazatelj intenziteta promjena. Naime, smatram kako se proces promjena ne može ostvariti bez problema. Tamo gdje nema problema nema ni bitnih promjena, ali sami problemi nisu najvažniji poticaj našem djelovanju, već je to vizija kvalitetnije budućnosti.

Premda sam shvatio kako je proces promjena daleko složeniji nego što sam to očekivao na samom početku i unatoč tome što su se neka moja početna očekivanja pokazala nereálnim, smatram kako je sve to doprinijelo ostvarivanju promjena i osobnom učenju. Dakle, „predrasude“ od kojih sam krenuo su zapravo predstavljale viziju u koju i danas vjerujem, a to je stvaranje škole usmjerene na učenika koju mogu ostvariti samo emancipirani i kreativni učitelji. Nastojeći pomoći učiteljima u

stvaranju takve škole shvatio sam kako to neće biti moguće učiniti bez razumijevanja i aktivnog angažmana mnogih društvenih čimbenika. Uvjerio sam se kako je to vrlo složen i teško ostvariv cilj. Unatoč tome, osobno nastojim doprinijeti ostvarenju vizije kvalitetnije škole ne zato što je to lako postići, već zato što je to vrijedno truda.

Literatura

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London, New York: Routledge.
- Bognar, B. (2000). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovnih škola: Priručnik za učitelje*. Neobjavljeni rukopis.
- Bognar, B. (2003). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu, 2003). <http://pedagogija.net/moodle/file.php/1/Dokumenti/Literatura/Magisterij.zip> (Preuzeto 15. rujna, 2010).
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, 2008). http://kreativnost.pedagogija.net/file.php/1/Dokumenti/ddisertacija_kraj.pdf (Preuzeto 15. rujna, 2010).
- Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Craft, A. (1997). Identity and creativity: Educating teachers for post-modernism. *Teacher Development*, 1.1.83-96.
- Evans, M. (1995). *An action research enquiry into reflection in action as part of my role as a deputy headteacher*. (Doktorska disertacija, Kingston University, 1995). <http://actionresearch.net/living/moyra.shtml> (Preuzeto 15. rujna 2010).
- Gavran, M. (2009). Class journal as a possibility of encouraging pupils' creativity. *Educational Journal of Living Theories*, 2.3.295-323.
- Hollingsworth, S., Hughs, S. (1994). *Teacher research and educational reform*. Chicago: The National Society for the Study of Education.

- Holly, M. L., Arhar, J., Kasten, W. (2005). *Action research for teachers: Travelling the yellow brick road*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus: Prentice Hall.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.). 599-603. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. G. W. Lewin (ed.). 201-216. New York: Harper & Brothers.
- Lovrić, Ž. (2009). *Tehnička kultura i praktični rad učenika u razrednoj nastavi*. (Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2009).
- Ljubac Mec, D. (2008). *Poticanje samostalnosti učenika razredne nastave posredstvom projektne nastave*. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu, 2008).
- Marentič-Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 7-8. 347-359.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- McNiff, J. Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
- Miles, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus: Prentice Hall.
- Noffke, S. E., Stevenson, R. B. (ed.). (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York, London: Teachers College Press.
- Phillips, D. K., Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. New York, London: Routledge.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Los Angeles, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass publishers.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Stringer, E. T., McFadyen Christensen, L., Baldwin, S. C. (2010). *Integrating teaching, learning, and action research: Enhancing instruction in the K-12 classroom*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE.

Djeca i mladi kao istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja

Marie Huxtable

Vijeće Batha i Sjeveroistočnog Somerseta, Riverside, UK

Uvod

Radim za malu englesku lokalnu samoupravu kao viši obrazovni psiholog na pružanju potpore razvoju teorije, prakse i provedbe obrazovne inkluzije darovitih i talentiranih. Pitanja kojima se ovdje bavim su:

- Zašto vjerujem da je od obrazovne važnosti razvijati mogućnosti i pružati potporu djeci i mladima u razvijanju vlastitih talenata i znanja u okviru životne teorije akcijskog istraživanja?
- Kako mogu unaprijediti mogućnosti i potporu djeci i mladima u okviru životne teorije akcijskog istraživanja da stvaraju, nude i promišljeno prihvaćaju kao darove znanje o svijetu, sebi, sebi u svijetu te sebi kao dijelu svijeta?

Darovitost i talenti su riječi bremenite vrijednostima, a obrazovanje je aktivnost bremenita vrijednostima, pa sam se usredotočila na razvijanje razumijevanja darovitosti i talenata koje odražava vrijednosti. Pod vrijednostima podrazumijevam ontološke vrijednosti koje daju smisao i svrhu mom životu, kao što su toplina prepoznavanja, uvažavanje i povezanost te obrazovna odgovornost, a društvene vrijednosti u koje vjerujem – vrijednosti poput inkluzivnog, emancipirajućeg i ravnopravnog društva – čine svijet u kojem vrijedi živjeti.

Čini mi se korisnim gledati na pojam „talenata“ kao na kvalitete, sposobnosti, vještine, razumijevanje, koje svatko može razvijati i nuditi kao darovitost koja potvrđuje i osnažuje život, a „darovitost“ kao opis talenata i znanja koje osoba stvara, nudi i prihvaća, a koja potvrđuje i osnažuje njezin vlastiti život, živote drugih te živote zajednica. Iako ne mogu tvrditi što bi za pojedino dijete ili mladu osobu bilo idealno obrazovno iskustvo, mogu raditi na poboljšanju mogućnosti njihova obrazovnog uključivanja u individual(izira)ni kurikulum, ali i „zadani“ kurikulum, koji se sastoji od vještina i znanja koje njihove lokalne i nacionalna zajednica smatraju važnima.

Mnogo je radova na koje se mogu osloniti u svojim naporima da unaprijedim individual(izira)no obrazovanje darovitih i talentiranih kojem djeca i mladi mogu biti izloženi. Dweck (2000), na primjer, pokazuje

kako razvijanje uvjerenja “rasta” čini bitnu razliku u tome kakva netko postignuća ostvaruje, i u njegovoj/njezinoj emocionalnoj dobrobiti, za razliku od ograničavajućih učinaka „fiksiranog“ uvjerenja. Ericsson (Ericsson et al, 2006) i drugi uvjerljivo tvrde da su faktor koji čini razliku u postignućima sati kognitivnog angažmana i posvećenosti praksi, koji se provode tijekom mnogih godina uz potporu stručnjaka. Da bi se osoba uključila u takvo učenje i praksu potrebna je motivacija. Smatram da je ono što Deci (Deci i Flaste, 1995) misli o intrinzičnoj motivaciji korisno u razvijanju i provedbi obrazovne prakse koja je potpora djeci i mladima na njihovom putu cjeloživotnog učenja. On pokazuje kakav je utjecaj na sposobnost i dobrobit pojedinaca kada im se daje što je moguće više autonomije u kreativnom korištenju vlastitih kapaciteta, u nadzoru nad onime što čine, u razvijanju vještine i smislenom doprinosu. Pink (2010) to dobro ilustrira na primjerima iz mnogih područja, kao što su poslovanje i obrazovanje. Potrebne su mnoge mogućnosti za učenje, a Renzulijevo shvaćanje (Renzulli & Reis, 1997) triju različitih vrsta pomaže mi u razvijanju bogatije palete obrazovnih mogućnosti koje omogućuju učitelju i učeniku integriranje učenja koje često ostane izdvojeno. Na kraju, dolazim do radova Whiteheada (Whitehead, 1989; Whitehead & McNiff, 2006) i Wallacea na temelju kojih unapređujem potporu djeci i mladima u razvijanju talenata u okviru životne teorije akcijskog istraživanja, da stvaraju znanje o svijetu, sebi, sebi u svijetu te sebi kao dijelu svijeta te da nude svoje talente i znanje kao darove da bi poboljšali vlastito učenje i život, te učenje i život drugih.

Obrazovna važnost

Vjerujem da je jedna od svrha obrazovanja omogućiti osobi da bolje razumije što je to što daje značenje i svrhu njezinom životu, i da nauči živjeti ugodan život koji pruža zadovoljstvo, produktivan je i smislen. Vjerujem da je jedan od mojih zadataka kao učitelja pomoći djeci i mladima naučiti više o sebi, svojim vrijednostima, talentima i znanju kojima žele posvetiti vrijeme i energiju, razvijati ih i nuditi kao darove sebi i drugima te razvijati samopouzdanje i kompetencije da mogu pratiti svoja stremljenja.

Želim istaknuti razliku između pojmova projekta i istraživanja. Ja koristim „projekt“ kada mislim na ispitivanje koje se prije svega bavi učenjem kao procesom usvajanja znanja, a „istraživanje“ kada mislim na ispitivanje koje se bavi učenjem kao procesom stvaranja znanja, a to znanje se testira i razvija u procesu njegova dijeljenja s drugima. Sviđa mi se Eisnerovo (1993) pojašnjenje svrhe istraživanja:

„Provodimo istraživanja da bismo razumjeli. Trudimo se razumjeti da bismo učinili škole boljim mjestom za djecu i odrasle koji zajedno u njima žive.“ (str. 10)

Smatram da je svrha ista, kako za djecu, tako i za odrasle. Životna teorija akcijskog istraživanja usmjerena je na unapređenje učenja kao obrazovnog procesa stvaranja znanja. To tvrdi i Paul Falkus, lokalni ravnatelj, u istraživanju svoje prakse u okviru životne teorije akcijskog istraživanja:

„Za mene je učenje proces u kojem razvijamo vještine i shvaćanja koja mijenjaju naše razumijevanje svijeta, drugih i nas samih, koje nam omoguću da ostvarujemo ciljeve koje smo sami zacrtali i ostvarimo svoje snove. Vjerujem da je učenje ključ koji otvara vrata i omogućuje nam da sudjelujemo i dajemo svoj doprinos neposrednim i širim zajednicama u kojima živimo. Radi se o osnažujućem razvoju koji nas mijenja i osposobljava da svojim životom napravimo promjenu. Kada pomažemo drugima u njihovom učenju, možda mijenjamo i sam svijet. Ja vjerujem da je želja za učenjem ljudima urođena te da je se može poticati i razvijati pozitivnim životnim iskustvom, ili ograničavati i iskrivljavati negativnim životnim iskustvom. Moje iskustvo govori mi da škola može imati i pozitivan i negativan utjecaj na djetetovu želju za učenjem. S jedne strane, škole i ustanove često su me odbijale od učenja, a s druge me nekoliko učitelja inspiriralo i poticalo da želim više učiti.“ (Falkus, 2010)

Učenje je za cijeli život, a ne samo za mlade, a ja osjećam da kao odrasla osoba, a posebno kao obrazovni stručnjak, trebam biti spremna činiti to što govorim i pokazati to u svojoj praksi. Vjerujem da na taj način doprinosim unapređenju inkluzivnog, emancipirajućeg i ravnopravnog obrazovnog okružja u kojem djeca i mladi uče. Obrazovni darovi koje bih im voljela dati su toplina prepoznavanja, uvažavanje i povezanost te obrazovna odgovornost. Na konferenciji u Zagrebu drugi su učitelji podijelili darove koje žele ponuditi djeci i mladima, bez obzira rade li s njima izravno. Ovo su neki od njih: sposobnost da suosjećamo, budemo tolerantni, društveni, pozitivni, otvorenih pogleda, da možemo logično misliti i imati pozitivan svjetonazor. Životna teorija akcijskog istraživanja pruža mogućnost učenicima da razvijaju i dijele te i druge talente kao darove.

Djeca i mladi kao akcijski istraživači te istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja

Sve je više mogućnosti da uključimo djecu i mlade kao društvene istraživače u istraživanja u kojima će stvarati znanje o svijetu i razvijati svoj veliki utjecaj kao odgovorni građani. Primjerice, Dječji istraživački centar na Ovorenom sveučilištu (<http://childrens-research-centre.open.ac.uk>) i program istraživanja „Djeca kao istraživači“ koji je financirao Odbor za obrazovanje Škotske izvršne vlasti (Brownlie et al, 2006) daju nekoliko primjera. Učenicima je korisno baviti se kreativno i kritički znanjem koje su stvarale generacije i moći koristiti različitu metodologiju i metode istraživanja da bi dali svoj doprinos inkluzivnom, emancipirajućem i ravnopravnom društvu. Također, mogućnost da djeca i mladi budu istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja daje druge nijanse paleti njihovih obrazovnih iskustava.

Tradicionalno istraživanje bavi se stvaranjem znanja o svijetu. Životna teorija akcijskog istraživanja bavi se istraživačem koji stvara znanje o sebi, o sebi u svijetu i sebi kao dijelu svijeta, kroz stvaranje znanja o svijetu. Postoje mnogi oblici akcijskog istraživanja. Istraživač u životnoj teoriji akcijskog istraživanja prolazi kroz slične cikluse akcije i refleksije te dodatno traži načine da ponudi valjana objašnjenja temeljena na vrijednostima svoga obrazovnog utjecaja na učenje, kao obrazovne teorije vlastitog života (Whitehead, 1989).

Tijekom istraživanja postavlja si dodatna pitanja, kao npr.:

- Što učim o vlastitim vrijednostima?
- Gdje izražavam svoje vrijednosti najviše što mogu u tome što činim, a gdje osjećam da živim suprotnosti?
- Kakva je priroda mog obrazovnog utjecaja na vlastito učenje, učenje drugih i učenje društvenih skupina, i kako to mogu unaprijediti?
- Koji su evaluativni dokazi da unapređujem svoju praksu u skladu s mojim vrijednostima kao standardima procjene u životu?
- Kako mi moje vrijednosti omogućuju da objasnim zašto činim to što činim i kako doprinose razvoju moje životne prakse?

Obrazovni stručnjak istražuje da bi stvarao i nudio kao darove saznanja o svijetu u području obrazovanja. On istražuje da bi stvarao znanje o sebi u svijetu i tako unaprijedio vlastitu nastavnu praksu. Bavljenjem svojim istraživanjem u okviru životne teorije akcijskog istraživanja, učitelj ne nudi samo sebe kao model cjeloživotnog učenika, koji razvija, nudi i kreativno prihvaća talente i znanja kao darove, nego ostaje

usredotočen na življenje vlastitih ontoloških i društvenih vrijednosti, najpotpunije što može. Dijete ili mlada osoba tek trebaju otkriti koja su područja u kojima žele biti cijeli život aktivni da bi stvarali i nudili svoje talente i znanje. Jedan od mnogih izazova za učitelja jest kako, bez nametanja vlastitih ciljeva, širiti horizonte svojih učenika i omogućiti im da odabiru na temelju saznanja te kako oni sami mogu razvijati vlastitu stručnost, kao stručnjaci u vlastitom učenju i životu.

U procesu životne teorije akcijskog istraživanja istraživač, bez obzira na dob, mnogo se više bavi sobom kao osobom, kakva jest i želi biti, osmišljavanjem ciljeva na temelju saznanja i izgradnjom samopouzdanja i kompetencija potrebnih za njihovo ostvarivanje za vlastitu korist i korist drugih.

Kako učenik sazrijeva, tako sve više prepoznaje važnosti i preuzima sve veću odgovornost za svoj obrazovni utjecaj na vlastito učenje i učenje drugih, da bi više doprinosio poboljšanju života, kako sebi, tako i drugima – obitelji, prijateljima, razrednom odjelu, društvenim grupama kojima pripada – npr. školi, lokalnoj zajednici, državi i šire.

Branko Bognar (Bognar & Zovko, 2008) opisuje kako je pomagao učiteljima osnovnih škola koji rade s djecom u Hrvatskoj na njihovom razvoju kao istraživača u okviru životne teorije akcijskog istraživanja. Njegov je rad izvrstan primjer učiteljima, a videozapis u kojem Branko razgovara s djecom o tome što oni žele činiti u akcijskom istraživanju je inspirativan (<http://www.youtube.com/profile?user=JackWhitehead#p/search/4/bw0l3WJxbdM>).

Joy Mounter (Mounter, 2008) u svom magistarskom programu istraživanja postavlja i odgovara na svoje pitanje: „Mogu li djeca provesti akcijsko istraživanje o učenju, stvarajući tako vlastitu teoriju učenja?“ Dostupan vam je videozapis djece koja kritiziraju *TASC (Thinking Actively in a Social Context* – hr. aktivno mišljenje u društvenom kontekstu) (Wallace, 2006) i počinju stvarati vlastitu teoriju učenja <http://www.youtube.com/watch?v=ti4syOrIDdY>. Karen Riding (Riding, 2008, str. 133-208) daje vrlo zanimljiv opis svoga rada u srednjoj školi kao istraživača u životnoj teoriji akcijskog istraživanja, na pružanju potpore međugeneracijskom istraživanju koje provode učenici niz godina, a koji prikazuje kako njezini učenici pokazuju svoju sve veću odgovornost, što se više razvijaju kao istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja.

Učitelji često pokazuju zabrinutost da unatoč želji da se bave tom energizirajućom i obrazovnom aktivnošću nemaju za nju vremena uslijed snažnog pritiska koji na njih vrši kurikulum i nametnuti ciljevi i

standardi. Čujem takve pritužbe bez obzira radi li se o odraslima koji govore o vlastitim istraživanjima ili vremenu za koje misle da mogu pružiti svojim učenicima. Posljedica je to da osjećaju da ne mogu ništa učiniti. No, svako putovanje započinje tamo gdje se nalazite, a ne tamo gdje biste željeli biti i kada podijelite s drugima ta putovanja i pustolovine, to vam može donijeti predivna iznenađenja ako imate hrabrosti početi.

Gdje početi?

U životnoj teoriji akcijsko istraživanje može krenuti s mnogih različitih mjesta. Može započeti tako da učenici ispričaju što oni smatraju važnim ili može biti inspirirano kurikulumom, nekim problemom ili velikim žarom. Ključno je da se radi o osobnom interesu i da učenik želi uložiti svoje vrijeme i energiju u svoje istraživanje te u tom procesu naučiti više o sebi i o tome kako može doprinijeti svijetu u kojem živi.

Na temelju Renzulijeva (1997) modela širokog obogaćivanja u prvi plan želim staviti mogućnosti učenja: a) za zabavno osobno, društveno, kognitivno, fizičko, emocionalno i intelektualno eksperimentiranje, b) s unaprijed određenim ishodima učenja za razvijanje vještina i stjecanje znanja c) iz perspektive stručnjaka koji stvara i nudi znanje o svijetu u području svojeg osobnog interesa.

Sve navedeno obogaćuje paletu iskustava i učenja na kojima se temelji akcija životne teorije. Vjerujem da možemo poboljšati kvalitetu obrazovne potpore i mogućnosti za djecu i mlade tako da eksplicitno govorimo o tim iskustvima i pomažemo im da prepoznaju njihovu vrijednost te da koristimo njihove urođene talente i znanje da bismo poboljšali njihovo učenje i život.

Mogućnosti učenja za zabavno osobno, društveno, kognitivno, fizičko, emocionalno i intelektualno eksperimentiranje

Kao psiholog osjećala sam da provodim vrijeme pronalazeći ono što djeca ne mogu učiniti i pomažući im da još više čine to što ne mogu. Tada sam pomislila da to nije nužno ono što jednoj osobi pomaže da živi sretan i ispunjen život. Pitala sam se: „Kako je moguće da su neki ljudi razvili svoje talente i darovitost usprkos očito velikim poteškoćama?“ Često mi se činilo da barem dio odgovora leži u tome da su pronašli svoju vlastitu strast za znanjem i da su je dalje razvijali. Ta strast

ne dolazi niotkuda. Ako nikada niste imali tamburicu ili Liquin ili nikada niste za njih niti čuli, kako biste mogli znati da vam upravo oni mogu pobuditi strast za cjeloživotnim učenjem? S druge strane, nerijetko imamo učenike s visoko razvijenim talentima, koje ne koriste u školi. Na primjer, prije mnogo godina trebala sam procijeniti napredak dječaka koji je pohađao specijalnu školu za djecu s poteškoćama u učenju. Kad sam ga posjetila u njegovom domu, shvatila sam zašto ga nikada nema u školi – bio je previše zauzet vođenjem vrlo uspješnog servisa za popravak televizora.

Učitelj ponekad može ugrabiti priliku kada se ona ukaže. Ovaj ulomak iz izvješća jedne učiteljice i razrednice (Morris & Hughes, 2010) primjer je što se može dogoditi i koja su iznenađenja u učenju, koja djeca mogu prirediti sebi i svojim učiteljima, kada krenu prvim koracima prema vlastitom razvoju kao istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja.

Razvijanje potpore darovitima i talentiranima u školi **St. Keyna: STRAST za učenjem**

Megan Morris (voditeljica inkluzije) i Adrienne Hughes (ravnateljica) 30. lipnja 2010.

Rasprava o potpori darovitima i talentiranima o kojoj smo raspravljale Adrienne i ja rezultirala je našim promišljanjem kako bismo mogle povećati uključenost djece u učenje, poboljšati njihovu sposobnost da rade samostalno i u projektima koje djeca sama iniciraju. Djeca četvrtog razreda napravila su umne karte svojih darovitosti, talenata, poteškoća i žara za nečim, a to je potaklo i raspravu. Bilo je zanimljivo vidjeti kako se djeca procjenjuju i promišljaju, ali i nadahnjujuće vidjeti koliko su uzbuđeni kad imaju mogućnost reći ono što žele, o sebi i svome učenju.

Ubrzo nakon toga pohađale smo radionicu pod nazivom „Pokretanje promjene koja je važna za učenje i život“, koju su vodili Marie Huxtable, Jack Whitehead, Dan Barwise i Andrew Henon. Marie nam je predložila da povedemo sa sobom skupinu učenika četvrtog razreda. Tijekom prijepodneva djecu i odrasle se poticalo da razmišljaju o tome što ih zanima i za što osjećaju žar. Svaki sudionik dobio je jako kvalitetan blok za crtanje da ga koristi kao dnevnik za planiranje/razmišljanje/učenje kao i niz pomagala za pisanje i crtanje. Djeci je bilo prekrasno, uživala su govoriti o sebi, i iznova smo otkrile što ih zanima, o čemu razmišljaju i koje su njihove vještine za koje prije nismo znale. Djeci se svidjelo i to da

se o njima „brine“ – dobili su zgodna jela i napitke za osvježanje – te da se s njima postupa kao s odraslima, da ih se sluša i uvažava. Osjećali su da su posebni.

Odlučile smo podijeliti svoje iskustvo s ostatkom razreda, nastojeći da to bude posebno i različito, upravo onako kako se postupalo s nama. Umjesto da vode odrasli, zamolile smo djecu koja su sudjelovala u radionici da preuzmu vođenje i da pomognu svojim razrednim kolegama napraviti ono što su oni radili na radionici. Bio je to izvrstan sat, a mi smo se iznova iznenadile kako se djeca sa samopouzdanjem izražavaju, kako dijele ono što su naučila i kako planiraju vlastito učenje.

Tada je uslijedilo nešto zastrašujuće – odlučile smo im dopustiti da nastave ono što su započela i počnu istraživati i učiti o vlastitim interesima i sklonostima. Za nas učiteljice to je bilo zastrašujuće, jer smo krenule bez jasnih obrazovnih ciljeva, a jasno, bilo je nemoguće pratiti što djeca rade, kad je u pitanju bilo 26 različitih tema koje su istraživala!

Ono što nam je svakako bilo jasno, bilo je sljedeće:

- Željele smo da djeca budu samostalnija, da sama biraju i donose odluke, da pronalaze što im treba i planiraju vlastito učenje
- Htjele smo da se uzbuđenje i angažman koje smo vidjele na radionici nastavi.

Problem je bio kako to uklopiti u natrpani kurikulum, što je podrazumijevalo i dozu rizika. Odlučile smo posvetiti jedno cijelo poslijepodne tjedno na projekt, umjesto praćenja programa osobnog, socijalnog i zdravstvenog odgoja, nadajući se da će neke od stečenih vještina biti komplementarne tome predmetu.

Što se potom dogodilo?

Pokušale smo uključiti djecu u vođenje nastave tako da podijele s drugima ono što su učinili, ili što rade, ali i da rade u malim skupinama prije svakog sata na planiranju onoga što nam treba da bismo mogli isplanirati zajedničko učenje, da bismo odlučili što želimo znati i kako ćemo to pronaći, da bismo promišljali o onome što smo postigli i slično. To je bilo teško i često smo imali sastanke u stanci za ručak. No, vrijedilo je truda, a prirodni ishod bilo je to da su djeca svakog četvrtka u stanci za ručak sama pripremila učionicu i samostalno uredila svoje okruženje za učenje.

Do tada smo već mnogo toga naučile o osobnim kvalitetama te djece.

S druge strane, djeca su željela znati više o tome što mi odrasli učimo, pa smo podijelile s njima kako mi planiramo, razmišljamo i učimo zajedno s njima, i to tako da smo uspostavile odnos ravnopravnosti u procesu učenja. To im se jako svidjelo, a dalo je i njima i nama pravi osjećaj zajedničkog učenja. Najteži korak bio je sljedeći – prepustiti se i dopustiti djeci da počnu istraživati i raditi na onome za što su žarko zainteresirani.

Što su djeca naučila?

U okviru projekta neka od djece su naučila kako snimiti videouradak i voditi intervju. Zamisao je da to sve više čine i poučavaju jedni druge, sve dok sva djeca ne steknu vještine snimanja videa. Ono što nas je iznenadilo, bilo je to da u tome nisu bila dobra ona djeca za koju smo to očekivale.

I djeca s posebnim obrazovnim potrebama pokazala su kvalitete i sposobnosti (npr. govorenje pred mnogobrojnom publikom, vještina smislenog intervjuiranja drugih, izrada *PowerPoint*-prezentacija sa zvučnim i vizualnim efektima, pisanje velikih ulomaka teksta), što je osnažilo njihovo samopouzdanje i vjeru u sebe. Druga djeca, koja imaju dobra obrazovna postignuća, ali i poteškoće u socijalizaciji, naučila su surađivati s drugima, oduševljeno su se stavila u ulogu pomagača i poučavala druge – ali i otkrila da ima stvari koje ona mogu naučiti od druge djece.

Osim toga, djeca su naučila (ovi podaci su iz njihovih refleksija i uglavnom njihove vlastite riječi):

O sebi i drugima – o osobnim kvalitetama (upornost, strpljenje, sposobnost poučavanja drugih, sposobnost da se izade pred druge ljude bez srama, biti hrabar stojeći ispred gomile) i sposobnostima (da su ljudi različiti, neki su dobri učitelji, što ljude zanima i u čemu su dobri, naučiti o drugim ljudima jer međusobno razgovaramo, razgovarati s učiteljicama, voljeti učiteljice, možemo poučavati učiteljice, nekima leži pomagati drugima).

IKT, pismenost i vještine istraživanja bile su ključne u ovome učenju, no vještine vezane uz osobni, socijalni i zdravstveni odgoj te razumijevanje koje su djeca stekla i o kojem su promišljala bili su uistinu dojmljivi. Bilo je zapanjujuće promatrati kako zajedno rade, pomažu jedni drugima i međusobno dijele vještine i znanja.

Komentari djece koji su posebno dirljivi

Mogu naučiti nešto malo od nekoga i onda poučavati sve druge. Naučio/la sam kako ljudi mogu biti ponosni na mene.

Kamo dalje?

Moramo smisliti kako dalje unapređivati znanje djece i razvijati njihove vještine. Trebamo:

Produbiti učenje – većina djece je istraživala na svojoj razini, a neki još uvijek nisu shvatili razliku između istraživanja temeljnog na podacima i vlastitog mišljenja/uvjerenja.

Pomoći djeci da koriste proces učenja koji razvija vještine rješavanja problema i daje im okvir koji mogu koristiti u drugim situacijama – možda putem pristupa *TASC* ili njegove prilagođene verzije.

Pomoći djeci da razvijaju vještine upotrebe vremena, mašte i mogućnosti istraživanja još učinkovitije.

Isprobati i shvatiti što su procesi učenja i kako oni funkcioniraju – tako da ih možemo poticati i razvijati.

Bolje razumjeti kako se možemo usredotočiti na učenje (i na vještine i razumijevanje koji se stječu u tom procesu) i na rezultate.

Smisliti kako učenju možemo dati vremena – sporo učenje.

Razvijati odnose povjerenja, topline i uzajamnog poštovanja – između učenika te između odraslih i djece.

Biti istinski kreativne u svom pristupu učenju – vidjeti pogreške i suprotnosti kao prilike za kreativno mišljenje, a ne kao nešto što treba ispravljati.

Megan i Adrienne nastavile su provoditi cikluse akcije i refleksije na temelju gore navedenih promišljanja, a program se nastavio širiti u njihovoj školi.

Mogućnosti učenja s unaprijed određenim ishodima učenja za razvijanje vještina i stjecanje znanja

Mnogo je vještina koje učenici trebaju naučiti da bi razvili svoju sofisticiranost kao učenici i istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja. Ovaj isječak prikaza Roba Sandela (Sandel, 2009; Sandel, 2010) iz jedne druge škole, koji daje primjer kako je on integrirao poučavanje procesa akcijskog istraživanja i mogućnost da djeca pritom stvaraju i dijele znanje o stvarima koje ih žarko zanimaju.

*Razvoj učinkovitog učenja u osnovnoj školi Camerton
Prikaz kroskurikularne primjene kotača TASC
Rob Sandel, zamjenik ravnatelja, 14. prosinca 2009.*

Razvoj naših TASC dana

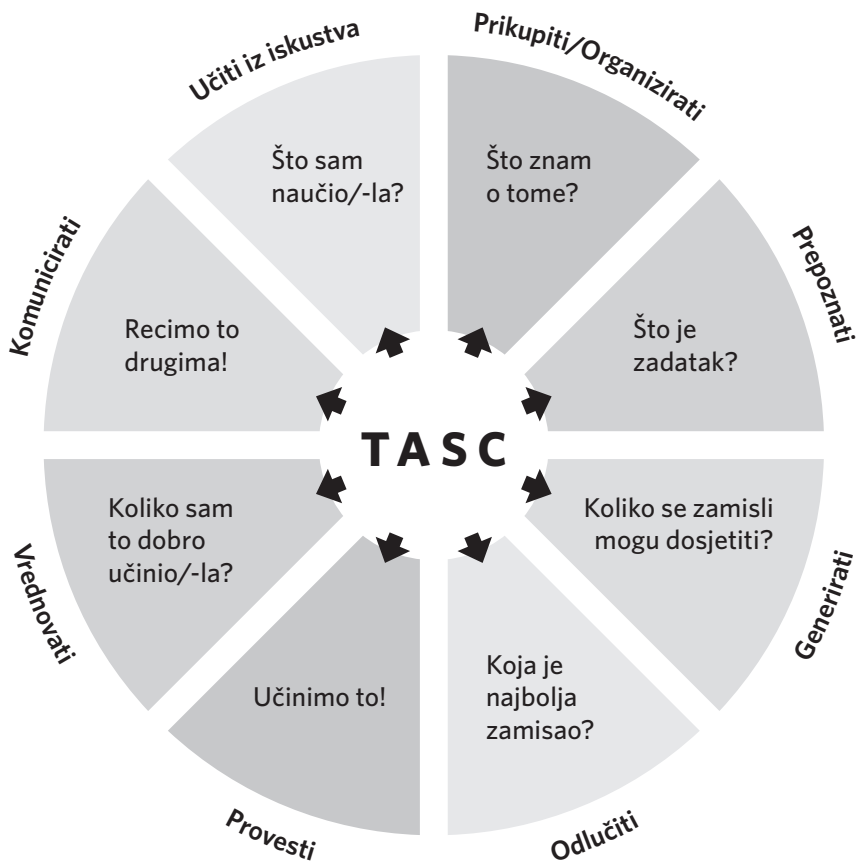
Prvi sam se put susreo s radom Belle Wallace na stručnom usavršavanju koje je organizirala Marie Huxtable prije 10 godina. U to vrijeme bavio sam se „vještinama mišljenja“ i njihovom ulogom u unapređivanju moje nastavne prakse. Sjećam se da je moj dojam o TASC istraživanju, koje je bilo predstavljeno toga dana, bio vrlo pozitivan te da sam kasnije s Marie razgovarao o potencijalu koje ono ima za produbljivanje načina na koji poučavam i za razmišljanje mojih učenika. Međutim, kako to često biva u tolikom broju škola, tijekom godina sam shvatio da svoja razmišljanja o razvijanju TASC-a moram staviti u drugi plan, jer moram ispuniti očekivanja pretrpanog kurikuluma.

Posljednjih nekoliko godina pojavio se niz vladinih inicijativa koje su nudile školama veći stupanj fleksibilnosti u razvijanju personaliziranih aspekata svoga kurikuluma. 2008. godine u 6. obrazovnom razdoblju, dobio sam zadatak da provedem analizu kurikuluma naše škole, i tada sam se sjetio TASC-a i potencijala koji on čini se ima kao okvir za razvoj našeg kurikuluma.

Nadavno sam postavio izazov pred svoje učenike 5 i 6 razreda da sudjeluju u nečemu što sam malo pompozno nazvao „Dan samostalnog učenja“ (DSU). U biti, objasnio sam razredu da njima dajem u ruke taj školski dan, a oni će odlučiti o čemu taj dan žele učiti, s kime žele raditi (najviše 3 osobe) i kako žele prezentirati ono što su naučili. Učeni su dobili prostor da se organiziraju i isplaniraju što žele raditi. Moja viša asistentica u nastavi (Rosemary) i ja bili smo im pri ruci kao pomoć i izvor velike količine materijala.

Sljedeći sam dan bio vrlo ugodno iznenađen pozitivnom reakcijom koju je naš dan izazvao kod djece, ali i njihovih roditelja, koji su me izvijestili o entuzijazmu koji su djeca pokazala pričajući im kako im je taj dan bilo u školi. Bilo mi je drago primijetiti da i Rosemaryn osjeća taj entuzijazam, i da je uživala u tom danu i da ga podržava. Kako se naša upotreba TASC-a u školi razvijala, Rosemaryna podrška pokazala se ključnom.

Prije kraja 6. obrazovnog razdoblja 2008. godine, upoznao sam svoj razred s kotačem *TASC* i predstavio ga kao oblik potpore na sljedećem DSU-u.



Pristup kotaču *TASC* putem <http://www.tascwheel.com/>
(© Belle Wallace, 2000)

Na početku djeca nisu baš bila oduševljena kotačem, doživljavajući ga kao još jedan zadatak koji trebaju napraviti prije nego krenu u svoje aktivnosti istraživanja! To me navelo da promislim nisam li možda bio previše usredotočen na ulogu kotača *TASC* i stalno vraćao djecu na to koja je njegova uloga u našoj aktivnosti, na uštrb toga da im dam slobodu koju su htjeli upotrijebiti za svoje učenje. Možda je moja greška da sam u tom trenutku previše poučavao. No, vjerovao sam da postoji dovoljno dokaza koji tvrde da kotač *TASC* može dati strukturu i zdrav akademski okvir na kojem možemo početi graditi naš kurikulum.

Tijekom školske godine 2008./09. u svoje planove za razvoj školskog kurikuluma mogao sam uključiti održavanje dva „TASC dana“ u svakom obrazovnom razdoblju. U početku su oni bili ograničeni na naše razrede Ključne razine 2, ali su se uskoro razvili te obuhvatili i Ključnu razinu 1.

Svaki TASC dan djeca su iznimno dobro prihvatila. (Stvarno se osjetite poniznim kad se većina djece počne žaliti da moraju prekinuti svoje aktivnosti, jer počinje ljetni odmor!)

Do sada su naši TASC dani imali različite oblike. Najčešće smo djeci davali slobodu da usmjeravaju svoje učenje i otkrivaju što je to što bi htjeli taj dan istraživati. Jedino ograničenje koje sam nametao bila je veličina skupine u kojoj mogu raditi i vremensko ograničenje da na kraju dana moraju prezentirati što su naučili ostatku razreda (ili roditeljima).

Na početku dana objasnio bih im kotač TASC i postavio ga da im bude referenca tijekom dana. Nakon toga, djeca su popunjavala svoj plan za taj dan učenja u koji su upisivala pitanja na koja žele odgovoriti, zajedno s načinima na koji se žele baviti svojim zadatkom. Od tada nadalje, uloga odraslih u školi bila je da daju potporu učenju djece. Neki primjeri toga mogu biti vođenje njihova razmišljanja i planiranja, davanje savjeta ako negdje zapnu, preusmjeravanje grupa u slučaju da su se udaljili od teme (što se vrlo rijetko događalo!), no uglavnom smo bili tamo da im pomognemo oko pristupa resursima oko škole i da pazimo na vrijeme.

Fleksibilnost koju predstavlja TASC omogućila mi je da usmjeravam fokus učenja učenika u nekoliko prilika, a da pritom ona ne izgube interes te da ostvarim i zahtjeve koje postavlja kurikulum.

Kamo dalje?

Nakon što smo uspješno uveli dane TASC-a u cijeloj školi i učinili ih dijelom rasporeda, pitanje koje se nameće je kamo dalje?

Naš dosadašnji rad doveo me do nekoliko pitanja:

Kako možemo kod djece „produbiti“ razumijevanje TASC modela?

Kako možemo dalje koristiti TASC model da bismo produbili mišljenje i učenje djece? (*Idi dalje od pukog postavljanja pitanja i prezentiranja odgovora – ili možda previše tražim?*)

Očito je da su djeca usvojila mnogo vještina samostalnog učenja tijekom dana TASC-a. Što mi možemo učiniti da oni i dalje mogu održavati i razvijati te vještine?

Rob je nastavio provoditi cikluse akcije i refleksije da bi razvijao odgovore na svoja pitanja. Bilo je vrlo ohrabrujuće kada je izvješće inspekcije pohvalilo kvalitetu učenja djece koju je unaprijedio ovakav način njegova rada.

Mogućnosti učenja iz perspektive stručnjaka koji stvara i nudi znanje o svijetu u području svojeg osobnog interesa

Najbolji primjer koji imam je rad Sally Cartwright koja je radila sa grupama učenika na njihovim proširenim projektima AS-a. Sally opisuje taj rad u svojem magisteriju (Cartwright, 2008), „Kako mogu pomoći darovitosti i talentima svojih učenika da oni budu na mjestu vozača u njihovom učenju?” Videozapis u kojem skupina njezinih učenika govori o tome što su naučili kroz rad u istraživačkoj skupini nalazi se na http://www.youtube.com/view_play_list?p=68BFC36A0791E85F. Čujem i vidim mlade ljude kako govore kao stručnjaci za vlastito učenje. Neki govore o svojim vrijednostima, prepoznaju i cijene svoju stručnost, talente koje razvijaju i one koje trebaju pojačati, ponuditi kao cijenjene i vrijedne darove sebi i svojoj publici od 14-19 strateških menadžera. Gledajući taj videozapis osjećam empatičnu rezonancu (Whitehead, 2010) za taj žar i energiju koja ih drži u tome da kontinuirano proširuju i usavršavaju svoju stručnost.

Zaključak

Vjerujem da svatko može razviti strast za učenjem i stvaranjem znanja. Jedan od zadataka učitelja jest da pomognu učenicima da prepoznaju vlastitu strast, da je cijene i pomažu im da žive ugodniji, zadovoljniji, produktivniji i smisleniji život. To što sam ovdje pokazala jest obrazovni prostor i odnosi koje potiču i daju podršku djeci i mladima u razvoju i dijeljenju s drugima njihovih talenata i znanja koje imaju kao istraživači u životnoj teoriji akcijskog istraživanja, istražujući sebe, svijet, sebe u svijetu i sebe kao dio svijeta. Postoji mjesto na kojem možete podijeliti, stvoriti, otkriti i ponuditi svoju strast za učenjem, to je <http://www.livinglearning.org.uk>. Nadam se da ćete dati svoj doprinos.

Literatura

- Bognar, B., Zovko, M. (2008). Pupils as Action Researchers: Improving Something Important in Our Lives. *Educational Journal of Living Theories*. 1.1.1-49
- Brownlie, J., Anderson, S., Ormston, R. (2006). *Children as Researchers*. SEED (Scottish Executive Social Research) Sponsored Research. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/06/SprChar> (Posjećeno 13. svibnja 2010).
- Cartwright, S. (2008) *How Can I Enable the Gifts and Talents of my Students to be in the Driving Seat of Their Learning?* MA Gifts, Talents and Education module. University of Bath. <http://actionresearch.net/writings/mastermod.shtml> (Posjećeno 12. rujna 2010).
- Deci, E.L., Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. London: Penguin Books Ltd.
- Dweck, C. (2000) *Self Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Florence: Psychology Press.
- Eisner, E. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*. 22.7.5-11.
- Ericsson, K. A. Charness, N. Feltovich, P., Hoffman, R. R. (eds.). (2006). *Cambridge Handbook Of Expertise And Expert Performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Falkus, P. (2010). *How do I improve my support of learning and learners in my school as Head teacher?* MA, Understanding Learners and Learning module, University of Bath. <http://actionresearch.net/writings/mastermod.shtml> (Posjećeno 12. rujna 2010)
- Morris, M., Hughes, A. (2010). *Developing Gifted and Talented Provision at St Keyna: The Discovery Project*. <http://tinyurl.com/2f2a4gt> (Posjećeno 14. rujna 2010)
- Mounter, J. (2008). Can Children Carry Out Action Research About Learning, Create Their Own Learning Theory? *Gifted Education International*. 24.2/3.204-212.
- Pink, D. (2010). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. London: Canongate.
- Renzulli, J., Reis, J. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Riding, K. (2008). *How do I come to understand my shared living educational standards of judgement in the life I lead with others?* Cre-

- ating the space for intergenerational student-led research.* (Doktorska disertacija, University of Bath). <http://actionresearch.net/living/karenridingphd.shtml> (Posjećeno 12. rujna 2010)
- Sandel, R. (2009). *Draft account Developing Effective Learning at Camerton Primary School: An Account of the Application of the TASC Wheel Across Our School's Curriculum.* <http://tinyurl.com/33ouhna> (Posjećeno 14. rujna 2010)
- Sandel, R. (2010). Tasc Problem-Solving At Camerton Primary School. *Gifted Education International*. 27.176-181.
- Wallace, B. (2006). *Teaching The Very Able Child*. London: David Fulton Publishers.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from asking questions of the kind, "How can I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19.1.41-52.
- Whitehead, J. (2010). Creating an educational epistemology in the multi-media narratives of living educational theories and living theory methodologies. Rad predstavljen na British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 1.-4. rujna 2010. Education-Line <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/193427.pdf> (Posjećeno 12. rujna 2010)
- Whitehead, J., McNiff, J. (2006). *Action Research Living Theory*. London: Sage.

Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj savjetnika – Projekt AZOO-a 2007/08.

Sanja Milović

Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, Hrvatska

Odsjek za međunarodnu suradnju Agencije za odgoj i obrazovanje osmislio je i proveo projekt „Akcijsko istraživanje kao sredstvo profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika” u suradnji s Timom Cainom, profesorom na Sveučilištu u Southamptonu u Ujedinjenom kraljevstvu, tijekom 2007. i 2008. godine. Agencija za odgoj i obrazovanje javna je ustanova nadležna za stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika (u daljnjem tekstu: učitelji), od predškolske do srednjoškolske razine u Hrvatskoj. Zaposlenici AZOO-a su predmetni savjetnici i viši savjetnici nadležni za profesionalni razvoj hrvatskih odgojno-obrazovnih radnika, a svaki savjetnik ili viši savjetnik usko surađuje sa skupinom voditelja županijskih stručnih vijeća koji organiziraju stručne skupove na regionalnoj razini.

Tijekom četiri dvodnevna modula skupina 18 viših savjetnika AZOO-a se usavršavala za primjenu metode akcijskog istraživanja tako da su učili o akcijskom istraživanju i provodili svoja istraživanja u okviru vlastitog rada (60 sati teorije i 20-40 sati vođenja akcijskog istraživanja). Iako je akcijsko istraživanje u svojoj biti metoda istraživanja primjenom koje svoju nastavnu praksu unapređuju sami učitelji-akcijski istraživači, u ovom projektu istraživači su bili viši savjetnici, koji su na neki način nadređeni učiteljima. Oni su odredili probleme koji će se istraživati na temelju svog uvida u struku, a najčešće se radilo o nastavi učitelja za koje su ti savjetnici zaduženi. Akcijska istraživanja viših savjetnika provodila su se u suradnji s učiteljima (18 viših savjetnika i 42 učitelja); osnovani su istraživački timovi na temelju dobrovoljnosti i zanimanja za istraživanje pojedinog problema. Zbog velikog broja istraživača i projekata akcijskog istraživanja, za ilustraciju navodimo njih nekoliko:

Suradnja viših savjetnika s voditeljima županijskih stručnih vijeća:

- „Rezultati promjena u radu voditelja županijskih stručnih vijeća“
- „Upravljanje stručnim usavršavanjem na razini županijskih stručnih vijeća stručnih suradnika pedagoga srednjih škola“

Rad viših savjetnika s pripravnicima u njihovoj nadležnosti:

- „Razvoj kompetencije i samorefleksije odgojitelja-pripravnika“

Unapređivanje nastave prirodoslovnih predmeta:

- „Primjena nove paradigme u poučavanju prirodoslovlja“
- „Unapređivanje nastave biologije i drugih predmeta suradnjom učitelja različitih struka“

Unapređivanje nastave hrvatskog jezika i stranih jezika:

- „Rad u skupini i uporaba metode istraživačkoga razgovora čine govor učenika kvalitetnijim i bogatijim“
- „Čitati ili ne čitati – promjene u obaveznom popisu lektirnih naslova srednjoškolaca“
- „Kako poboljšati nastavne metode i materijale razvijanjem suradnje između učitelja engleskog i njemačkog kao stranih jezika u osnovnoj školi?“

Rezultati projekta bili su: a) osamnaestero viših savjetnika osposobljenih za vođenje akcijskog istraživanja; b) četrdeset i dvoje učitelja, sudionika projekata akcijskih istraživanja, promišljalo je o svojoj nastavnoj praksi i naučili o metodologiji akcijskog istraživanja; c) napisano je osamnaest izvješća o provedenim akcijskim istraživanjima; d) doprinos općem razumijevanju da akcijsko istraživanje kao pristup odozgo prema dolje može biti koristan, kako savjetnicima, tako i učiteljima; e) promicanje akcijskog istraživanja kao važnog sredstva profesionalnog razvoja učitelja; f) novi pristup profesionalnom razvoju učitelja koji nudi AZOO.

Postignuća ovog projekta rezultat su sinergije viših savjetnika i učitelja-praktičara na projektima akcijskog istraživanja koji su bili usmjereni na stvarne probleme u nastavnoj praksi, u kojima se do rješenja dolazilo suradnički te time doprinosilo općem znanju o metodama poučavanja te možda potaklo i druge praktičare da unapređuju svoj rad kroz akcijsko istraživanje. Projekt je detaljno opisan u članku „Akcijsko istraživanje kao sredstvo profesionalnog razvoja savjetnika i učitelja u Hrvatskoj“, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 33, No. 1, February 2010, pp. 19 – 30.

Rad županijskih voditelja stručnih vijeća između refleksije i akcije

Dubravka Kovačević

Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, Hrvatska

Akcijsko istraživanje kao istraživačka metoda razvilo se paralelno s idejama o refleksivnosti i profesionalizaciji radnika u odgojno-obrazovnoj djelatnosti. Profesionalni pristup odgojno-obrazovnom procesu podrazumijeva shvaćanje njegove kompleksnosti (Nevo, D., 2001). Zato bi uvažavanje *kompleksnosti konteksta* (Little, W. L., 1994, str. 1) trebalo bi biti ugrađeno u temelj izrade uspješnih modela stručnog usavršavanja. Izazovi i promjene u školskom sustavu, kojih smo svi svjedoci, pred odgojno-obrazovne radnike postavljaju zahtjeve koji nadilaze ulogu *provoditelja promjena*, tvrdi Little (Little, W. L., 1994, str. 1). Oni, prema Richardu Elmoreu (Elmore, R. F., 2004, str. 110) zahtijevaju dubinske promjene u *sustavu vrijednosti, normi i uvjerenja o tome što je moguće postići*. Tako shvaćene promjene, sile odgojno-obrazovne radnike na dublje promišljanje o procesu učenja i poučavanja u i izvan razreda, a vezano s time potrebno je preispitati učinkovitost tradicionalnog oblika stručnog usavršavanja prenošenjem informacija i znanja. Cilj ovog rada je kroz vlastito iskustvo s akcijskim istraživanjem naznačiti prednosti korištenja ovakvog oblika istraživanja u funkciji profesionalnog razvoja.

O akcijskom istraživanju naučila sam od dr. sc. Tima Caina sa Sveučilišta Southampton u Velikoj Britaniji sudjelujući u projektu jačanja kapaciteta radnika Agencije za odgoj i obrazovanje, *Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika*, održanom 2007. i 2008. Petnaestero savjetnika Agencije sudjelovalo je u projektu sa svojim akcijskim istraživanjima potvrđujući teoriju o tome kako savjetnici mogu pomoći učiteljima promijeniti i unaprijediti rad. U svim su studijama savjetnici odredili fokus istraživanja, što ukazuje na važnost njihove uloge u otkrivanju i rješavanju problema u odgojno-obrazovnom sustavu. Prema riječima Jean McNiff, akcijsko istraživanje je praktični način sagledavanja vlastitog rada u cilju procjene njegove kvalitete. Počinje s idejom koju akcijski istraživač razvija, prati i procjenjuje. Gledano na taj način, akcijsko istraživanje je oblik samovrednovanja, a prema McNiff, često se koristi kao instrument samoprocjene u profesionalnom kontekstu. Moje shvaćanje akcijskog istraživanja od samog je početka išlo u smjeru samo-vrednovanja vlastitog rada. Cilj je bio

istražiti utjecaj promjena koje sam uvela u rad s voditeljima županijskih stručnih vijeća (ŽSV), kako bih procijenila odvijaju li se promjene u skladu s mojom idejom i planiranim ishodima. U istraživanju su, osim mene, sudjelovale dvije voditeljice, Nives Korbar Hmelina i Natalija Flamaceta Magdić, koje su mi pomogle izraditi plan istraživanja, prikupljati i obraditi informacije. U inicijalnom razmišljanju o planu istraživanja krenule smo od pitanja zašto su promjene važne i hoće li one imati utjecaj na unapređenje rada voditelja ŽSV-a. Očekivale smo da će promjene izazvati otpor i nezadovoljstvo, pa smo, na samom početku, htjele istražiti stupanj tog (ne)zadovoljstva i ispitati jesu li (i kako) u trenutku započinjanja akcijskog istraživanja promjene već utjecale na rad voditelja.

Voditelji županijskih stručnih vijeća odabrani su učitelji u županiji, a njihov je zadatak, zajedno sa savjetnikom iz Agencije za odgoj i obrazovanje, provoditi oblike stručnog usavršavanja učitelja na regionalnoj razini. Budući da ne postoje smjernice i čvrsto određen okvir njihovog rada, a od prvog imenovanja voditelji nikada nisu službeno prošli nikakav oblik osposobljavanja, način i kvaliteta provođenja stručnog usavršavanja razlikovali su se ovisno o voditelju i županiji. Zajedničko svim njima bilo je dosta intenzivno korištenje usluga organiziranja stručnog usavršavanja od strane izdavačkih kuća. Takvo se stručno usavršavanje, međutim, najčešće svodilo na prezentaciju i promociju udžbeničkih paketa. Ovaj vid djelovanja voditelja ŽSV-a zahtijevao je žurne promjene iz dva razloga.

Prvi je vezan uz službenu politiku Agencije za odgoj i obrazovanje koji zabranjuje promidžbu udžbenika izdavačkih kuća na sastancima županijskih stručnih vijeća. Promjene su, osim toga, bile nužne i zbog potrebe za većom profesionalizacijom i unapređenjem rada voditelja. Umjesto oslanjanja na izdavačke kuće, voditelji bi trebali u suradnji s članovima svojih vijeća, samostalno osmisliti oblike stručnog usavršavanja, jer oni najbolje znaju koje su to teme i problemi relevantni za učitelje u njihovim vijećima. Na taj bi način također stekli više znanja, vještina i profesionalnog samopouzdanja potrebnog za provođenje kvalitetnog stručnog usavršavanja. Istovremeno s uvođenjem zabrane angažmana izdavačkih kuća, dogovoreno je uvođenje *poola* zajedničkih radionica svih voditelja, kako bi ih oni voditelji koji još uvijek nisu spremni osmisliti i provesti vlastite oblike stručnog usavršavanja, mogli koristiti na svojim sastancima ŽSV-a. Osim ove mjere pomaganja, voditelje sam vrlo intenzivno uključila u sve dostupne dodatne oblike profesionalnog razvoja i pružala im stalnu potporu u radu.

Planom akcijskog istraživanja predviđena su tri susreta s voditeljima tijekom kojih su upitnicima prikupljane informacije o tome koliko su voditelji zadovoljni:

- svojim radom,
- provedenim promjenama,
- uvođenjem *workshop poola*,
- održanim radionicama.

Pitali smo ih da procjene svoj napredak na profesionalnom planu od početka uvođenja promjena i kako je ta promjena utjecala na kvalitetu rada Županijskog stručnog vijeća. Očekivalo se da će provedene promjene uroditi većim zadovoljstvom vlastitim radom voditelja, boljim samopouzdanjem, poboljšanjem profesionalnih kompetencija, intenzivnijom suradnjom i pozitivnim promjenama u praksi. Upitnikom koji su voditelji ispunili u siječnju 2008 (upitnik 1). bilo je obuhvaćeno petnaestero voditelja ŽSV-a. Većina ih je bila zadovoljna svojom ulogom diseminatora ideja i informacija dobivenih na skupovima za voditelje ŽSV-a. Više od polovine ispitanih voditelja nije bilo zadovoljno uvedenim promjenama. Nedostajale su im radionice u organizaciji izdavačkih kuća koje su im u velikoj mjeri olakšavale rad, ali su se pozitivno izrazili o uvođenju *poola* radionica. Radionice, općenito, smatraju najboljim oblikom stručnog usavršavanja. Većina ispitanika smatra se sposobnima osmisliti vlastite radionice, dobro se osjećaju pri tome i zadovoljni su već održanim radionicama. Pokazuju povjerenje prema ostalim voditeljima i smatraju da su njihove radionice kvalitetne. Osim toga, uviđaju važnost međusobne suradnje.

Da osmišljavanje i izvođenje radionica gradi samopouzdanje i poboljšava kompetencije, slaže se većina voditelja. Misle da će to motivirajući djelovati na rad članova županijskog stručnog vijeća i ponukati ih da se aktivnije uključe u vlastito stručno usavršavanje.

Upitnik 1.

Utjecaj promjena uvođenjem <i>workshop poola</i> na voditelje ŽSV-a		1	2	3	4	5
1.	Osjećam se ugodno kao voditelj obzirom na svoju ulogu diseminatora ideja i informacija dobivenim na skupovima za voditelje ŽSV-a.					
2.	Zadovoljan/na sam promjena uvedenim ove godine u radu svog ŽSV-a.					
3.	Zadovoljan/na sam idejom uvođenja <i>Workshop poola</i> .					
4.	Članovi mojeg ŽSV-a zadovoljni su promjena u radu ŽSV-a.					
5.	Odabir radionica iz <i>Workshop poola</i> olakšavaju mi organizaciju ŽSV-a.					

Utjecaj promjena uvođenjem <i>workshop poola</i> na voditelje ŽSV-a		1	2	3	4	5
6.	Radionice, kao oblik rada, smatram najboljim načinom prenošenja znanja i ideja.					
7.	Članovi mojeg ŽSV-a dobro reagiraju na radionice kao oblik rada te se rado uključuju u rad. (U odnosu na okrugli stol, predavanje, diskusiju...)					
8.	Nedostaju mi radionice izdavačkih kuća.					
9.	Smatram da su sve radionice iz <i>Workshop poola</i> kvalitetne.					
10.	Više surađujem s ostalim voditeljima ŽSV-a.					
11.	Volim surađivati s ostalim voditeljima ŽSV-a.					
12.	Osjećam se sposobnom održati radionicu.					
13.	Dobro se osjećam kad držim radionicu.					
14.	Zadovoljan/na sam svojim odrađenim radionicama.					
15.	Nedostaci koje uviđam kod izvođenja vlastitih radionica na mene djeluju demotivirajuće.					
16.	Zadovoljan/na sam odrađenim radionicama kolega voditelja.					
17.	Novi koncept rada motivirajuće djeluje na aktivnije uključivanje učitelja u rad ŽSV-a.					
18.	Održavanje radionica gradi moje samopouzdanje.					
19.	Održavanjem mojih radionica gradim samopouzdanje drugih učitelja.					
20.	Koristim radionice sa ŽSV-a u svom radu.					
21.	Koristim sve materijale dobivene na radionicama ŽSV-a.					
22.	Koristim materijale dobivene na radionicama ŽSV-a za razvijanje vlastitih ideja.					
23.	Osjećam napredak na profesionalnom planu uvođenjem <i>Workshop poola</i> .					
24.	Osjećam napredak na osobnom planu uvođenjem <i>Workshop poola</i> .					
25.	Od uvođenja <i>Workshop poola</i> u organizaciji ŽSV-a, povećao se broj učitelja koji dolaze na ŽSV-a moje županije.					

U razdoblju između siječnja i ožujka nastavljaju se provoditi sve promjene vezane uz održavanje radionica, a voditelji su i dalje dobivali

moju punu podršku i pomoć. Iako je u prvom upitniku većina voditelja imala vrlo pozitivan stav prema *poolu* radionica, samo je mali dio voditelja stvarno koristio ponuđene radionice, a isto tako je mali broj njih ponudio svoje radionice za objavu u *poolu*. Iz toga se može zaključiti da odgovori na pitanja u prvom upitniku nisu bili u potpunosti iskreni ili, bolje rečeno, voditelji su pretpostavili koji bi to, u tom trenutku, bili *poželjni* odgovori. Ovakvo njihovo ponašanje moglo bi se protumačiti nesigurnošću vezanom uz novu situaciju i promjene.

U ožujku 2008. voditelji su ispunili drugi upitnik, koji je donekle značio određeni pomak od ciljeva iskazanih u prvobitnom planu. Namjeerali smo ispitati stavove voditelja vezane uz kompetencije nužne za obavljanje poslova voditelja ŽSV-a kako bismo na taj način dobili što bolji uvid u njihovo ponašanje i razmišljanje. Pretpostavljali smo da će voditelji kao najvažnije istaknuti one kompetencije koje su više koristili u dotadašnjem obliku stručnog usavršavanja diseminacijom informacija, kao na primjer organizacijske kompetencije. Ta su se predviđanja, na kraju pokazala, ispravnima.

Upitnik 2.

AGENCIJA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE, ZAGREB

UPITNIK ZA VODITELJE ŽSV-a

1. Koliko godina radnog staža imate kao učitelj:
a) 0 - 10 b) 11 - 20 c) 21 - 30 d) 31 i više
2. Koliko godina ste voditelj ŽSV-a? _____
3. U kojoj mjeri ste zadovoljni ulogom voditelja ŽSV-a? (Zaokružiti)
vrlo sam zadovoljna
zadovoljna sam
nisam zadovoljna
uopće nisam zadovoljna
4. Kojim ste aspektom voditeljstva ŽSV-a najzadovoljniji?

5. Kojim ste aspektom voditeljstva ŽSV-a najmanje zadovoljni?

6. Procijenite vlastito zadovoljstvo klimom u vašem ŽSV-u? (Zaokružiti)
a) izvrsna
b) vrlo dobra
c) dobra
d) zadovoljavajuća
e) loša

7. Aktivnost članova mojeg ŽSV-a je:

- a) izvrsna
- b) vrlo dobra
- c) dobra
- d) zadovoljavajuća
- e) loša

8. Poredajte po važnosti sljedeće elemente voditeljstva:

- _____ suradnja s kolegama
- _____ dobivanje novih ideja
- _____ prilika za isprobavanje novih ideja u praksi
- _____ dobivanje novih materijala za rad
- _____ mogućnost odabira sadržaja radionice
- _____ prilika za kritičko samopromatranje i samo-prosuđivanje

9. Poredajte po važnosti sljedeće sposobnosti voditelja:

- _____ organizacijske sposobnosti
- _____ interpersonalne sposobnosti
- _____ profesionalne sposobnosti

10. Poredaj po važnosti sljedeće jezične kompetencije:

1 – uopće nije važno; 2 – manje važno; 3 – ni važno ni nevažno; 4 – važno; 5 – jako važno

- _____ usvajanje izgovora, naglaska, intonacije, gramatike – za interakciju s učenicima
- _____ jezični repertoar (svakodnevnica, fantazija, kurikulum...)
- _____ izvanjezični i parajezični elementi (mimika, geste, ritam, ples, gluma)
- _____ dostignuća lingvistike i kulturnih znanosti
- _____ stručna literatura i usavršavanje
- _____ poznavanje komunikacijskih strategija
- _____ ovladavanje četirima vještinama na dostatnom nivou
- _____ sposobnost didaktiziranja materijala

11. Poredaj po važnosti sljedeće metodičko-didaktičke kompetencije:

1 – uopće nije važno; 2 – manje važno; 3 – ni važno ni nevažno; 4 – važno; 5 – jako važno

- _____ poznavanje principa komunikativne didaktike
- _____ poznavanje razvojnih predispozicija djece
- _____ poznavanje interesa i potreba djece
- _____ sposobnost analize udžbenika i planiranja nastave
- _____ izbor najefektivnijih načina transfera
- _____ uporaba stranog jezika u nastavi
- _____ planiranje zadataka kao izazov učenicima
- _____ stvaranje atmosfere lišene straha od grešaka
- _____ biranje aktivnosti vezanih uz stvarnu komunikaciju
- _____ prenošenje prikladnih komunikacijskih strategija na djecu
- _____ senzibiliziranje za jezike i kulture
- _____ temeljenje nastave na priči, pjesmi, brojalici, igri, dijalogu
- _____ motiviranje za jezik i kulturu

- _____ poticanje na uporabu jezika izvan učionice
_____ poznavanje principa evaluacije primjerenoj dobi
_____ sposobnost samostalne izrade nastavnih materijala
_____ poticanje na kritičko samopromatranje i samo-prosuđivanje učenika
12. Poredaj po važnosti sljedeće interkulturalne kompetencije:
1 – uopće nije važno; 2 – manje važno; 3 – ni važno ni nevažno; 4 – važno; 5 – jako važno
- _____ posjedovanje znanja o ovisnosti mišljenja i ponašanja o kulturi
_____ spremnost na promjenu perspektive
_____ uočavanje vrijednosti iz vlastite kulture
_____ poznavanje komunikacijskih strategija ciljnog jezika
_____ izbjegavanje stereotipa
_____ poznavanje strategija za identifikaciju, analizu i izbjegavanje nesporazuma u komunikaciji
_____ shvaćanje nastave kao mjesta interkulturalnog sučeljavanja
_____ uspoređivanje vlastitog svijeta s onim ciljane zemlje – poticanje učenika
_____ razvijanje kulture dijaloga i tolerancije
13. Koje nastavne metode najčešće koristite u nastavi?

14. Zašto?

15. Koje izvore znanja najčešće koristite za pripremanje nastave?

16. Koliko često koristite materijale dobivene na radionicama ŽSV-a u nastavi?
a) redovito b) vrlo često b) ponekad d) rijetko e) nikad
17. Kako procjenjujete svoju komunikaciju s učenicima?
izvrsna
vrlo dobra
dobra
zadovoljavajuća
loša
18. Komunikacijske kompetencije koje posjedujem stekao/la sam:
(Moguće je zaokružiti više slova ispred ponuđenih tvrdnji.)
a) u inicijalnom obrazovanju
b) individualno/samo-obrazujući se
c) na stručnim usavršavanjima u školi
d) u organizaciji AZOO-a
e) u organizaciji neke druge ustanove _____

Iako za daljnji tijek istraživanja nije bio od presudne pomoći i prije bi se mogao okarakterizirati kao skretanje s puta, drugi upitnik i podaci njime prikupljeni upotpunili su profil voditelja ŽSV-a koji smo imali. Upitnikom je obuhvaćeno šesnaestero voditelja, prosjek njihovog rad-

nog staža je osamnaest, a voditeljskog tri godine. Od njih šesnaestero, svojom ulogom voditelja njih trideset i sedam posto vrlo je zadovoljno, a šezdeset i tri posto zadovoljno. Najzadovoljniji su mogućnošću daljnjeg stručnog usavršavanja za voditelje, informiranosti o promjenama u školstvu, druženjem s kolegama, razmjenom iskustava, dobrom suradnjom sa savjetnicom, prezentiranjem vlastitih ideja i diseminacijom sadržaja. Smeta ih nemogućnost većeg utjecaja na profesionalni razvoj članova svoga vijeća, jer smatraju da neki dolaze neredovito. Smatraju da su članovi vijeća premalo aktivni, a nezadovoljni su i nekim organizacijskim i financijskim aspektima svoga rada. Naglasili su da je izbor predavača i radionica u *poolu* premalen. Nezadovoljni su i terminima održavanja vijeća koji su ograničeni na večernje sate, smanjenjem satnice od samo dva sata za rad voditelja i zabranom angažmana predavača iz izdavačkih kuća. Što se tiče kompetencija, voditelji su kao najvažnije istakli organizacijske, iza kojih slijede interpersonalne, a tek na trećem mjestu profesionalne. Vjerovanje u važnost organizacijskih kompetencija uvjetovana je načinom dotadašnjeg rada u kojem su voditelji, prepustivši održavanje radionica izdavačkim kućama, uglavnom organizirali mjesto, vrijeme i potvrde sudionicima. Odgovori i mišljenja voditelja prikupljena ovim upitnikom može poslužiti kao početna točka za osmišljavanje njihovog daljnjeg profesionalnog razvoja, ali i novog ciklusa akcijskog istraživanja. Treći upitnik voditeljima je podijeljen u srpnju 2008. Odlučile smo se na isti upitnik koji su ispunjavali u siječnju, jer smo smatrale da je nakon više od šest mjeseci od uvođenja promjena, proteklo dovoljno vremena za početak masovnijeg korištenja svih mjera pomoći i bolju procjenu pozitivnih i negativnih učinaka promjena. Rezultati ovog upitnika pokazali su da smo bile u pravu. Voditelji su bili znatno zadovoljniji *poolom* radionica, smatraju da im je samopouzdanje poraslo, a unaprijedila se i međusobna suradnja. Sve je to rezultiralo povećanim radnim zadovoljstvom.

Nakon završetka ovog ciklusa akcijskog istraživanja, tijekom 2009. i 2010. godine proveden je projekt jačanja kapaciteta voditelja županijskih stručnih vijeća *Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja voditelja Županijskih stručnih vijeća* koji je završio konferencijom „Action Research in the function of Professional Development of Teachers“ u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i Programa Pestalozzi Vijeća Europe, od 17. do 20. svibnja 2010. Uz predavače iz inozemstva u programu konferencije učestvovali su i voditelji sa svojim akcijskim istraživanjima. Nadamo se da će oni svoja iskustva i saznanja o akcijskom istraživanju dalje širiti među učiteljima u svojim vijećima.

Da bi proces rješavanja problema prerastao u akcijsko istraživanje, prema Jean McNiff, potrebno je jasno iskazati zašto je poželjno provesti istraživanje, a svoje nade i očekivanja izraziti kao ciljeve usklađene s vrijednostima u koje vjerujemo. Ideja od koje sam krenula u opisanom akcijskom istraživanju bila je moja želja za unapređenjem rada voditelja ŽSV-a i duboko uvjerenje da se oni u tom procesu promjena i osvješćivanja mogu iz prenositelja informacija pretvoriti u nositelje profesionalnog razvoja, svoga i onog učitelja u svojim vijećima. Akcijskim istraživanjem željela sam provjeriti koliko su moja uvjerenja utjelovljena u mjerama promjena utjecala na razmišljanja i postupke voditelja, ali i koliko su moji postupci bili u skladu s postavljenim ciljevima. Nakon dvije godine korištenja akcijskog istraživanja kao instrumenta profesionalnog razvoja sebe i grupe voditelja ŽSV-a, ponosna sam na učenje koje se dogodilo i na način kako se dogodio naš zajednički profesionalni razvoj.

Literatura

- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out – Policy, Practice and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Little, J. W. (1994). *Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform*. <http://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little1.html>
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Israel/Israel,%20paper%204.doc>
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? *Pergamon, Studies in Educational Evaluation*. 27.95-106.

Kako poboljšati nastavne metode i materijale razvijanjem suradnje između učitelja engleskog i njemačkog kao stranih jezika u osnovnoj školi?

Ninočka Truck-Biljan

Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica Osijek, Hrvatska

Akcijsko istraživanje kao vrsta istraživanja u nastavi stranoga jezika

Poučavanje i učenje stranih jezika u razrednoj situaciji je područje istraživanja za koje raste zanimanje od sredine prošlog stoljeća naovamo. Učionica je posebno, institucionalizirano i vrlo dinamično okruženje, na neki način izolirano od jezične stvarnosti vanjskog svijeta. Učitelji, nastavnici i učenici sudjeluju u komunikacijskom procesu učenja stvaranjem scenarija, didaktičke situacije i preuzimanjem novih uloga. Istraživanja u nastavi stranih jezika (eng. *Classroom research*, njem. *Klassenforschung*), usredotočuju se na procese koji se odvijaju u razrednoj situaciji. Prema Mackey and Gass (2005) postoje dvije osnovne vrste istraživanja u nastavi stranih jezika: istraživanja odnosa nastave i učenja i akcijsko istraživanje. Allwright i Bailley (1991) spominju tri pristupa u istraživanju u nastavi stranih jezika: eksperimentalne studije, naturalistički upit i akcijsko istraživanje. Ovi autori podupiru ideju o refleksnoj nastavi i nastavniku kao istraživaču. Wallace (1993, 1998) govori nešto više o akcijskom istraživanju za učitelje i nastavnike stranih jezika i naglašava refleksivni i kritički pristup, kao i Schön (1987), koji ističe važnost obrazovanja reflektirajućih praktičara. Poznavanje rezultata prethodnih istraživanja i načina njihova provođenja može pomoći istraživačima i učiteljima i nastavnicima praktičarima u razumijevanju procesa u učionici. Važnost razvijanja interesa za tu vrstu istraživanja tijekom preddiplomskoga obrazovanja budućih učitelja i nastavnika stranih jezika, posebno u području refleksivnoga, odnosno objektivnoga i kritičkoga načina promatranja vlastitoga i tuđeg rada, prepoznaje se u literaturi nekih autora, kao primjerice Widdowsona (1990). Dva europska dokumenta koji su vrlo važna za studente i mlade nastavnike stranih jezika, Europski portfolio za obrazovanje nastavnika stranih jezika – EPOSTL (Kelly i Grenfell, 2007) i Europski profil učitelja jezika (Newby, 2004), također potiču razvoj refleksivnog mišljenja, neovisno proučavanje i akcijsko istraživanje. Institucije koje se bave cjeloživotnim stručnim usavršavanjem

učitelja i nastavnika stranih jezika, kao što su Agencija za odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj, pružaju stručno usavršavanje o toj temi i potiču akcijska istraživanja među učiteljima i nastavnicima, samostalno ili u suradnji s višim savjetnicima kao kritičkim prijateljima.

Što je akcijsko istraživanje?

Kao što samo ime sugerira, akcijsko istraživanje uključuje dvije zanimljive stvari: akciju (koja donosi promjene i poboljšanje) i istraživanje (koje donosi razumijevanje, otkrića i znanja). Zanimljivo za učitelje, nastavnike i učenike stranih jezika, postoji samo jedna inačica naziva na engleskome jeziku: *action research* i tri sinonima na njemačkom jeziku: *Aktionsforschung*, *Handlungsforschung*, *Tatsforschung*, ali postoji više literature na engleskome jeziku koja se bavi teorijom akcijskog istraživanja, nego na njemačkome. Smatra se da su začetci akcijskoga istraživanja u Americi ranih pedesetih godina dvadesetog stoljeća u radu Kurta Lewina, poznatoga psihologa njemačkoga podrijetla. Akcijsko je istraživanje posebna vrsta razvojnih istraživanja. Prema nekim je autorima (Mackey and Gass, 2005), među akcijskim istraživačima malo dogovora o definicijama, a ne slažu se svi niti oko samoga procesa. Akcijsko istraživanje je prema Mužiću (1999) razvojna inačica istraživanja sa svojim specifičnim značajkama. To je sustavni proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije i modifikacije. Te faze nisu nužno uzastopne jer „moguće je pokrenuti istraživanje na jednom mjestu, a završiti negdje potpuno neočekivano” (McNiff i Whitehead, 2002). „Akcijsko istraživanje je primjena akcijskoga plana koji je dizajniran da donese promjenu na jedan aspekt u učionici i promatranje s aspekta inovacija i razumijevanje rada.” (Richards i Lockhart, 1996). Akcijska istraživanja trebala bi pomoći učitelju, nastavniku ili skupini učitelja ili nastavnika „da prevladaju svoje probleme u praksi i postignu inovacije” (Altrichter i Posch, 1998). Ipak, postoje određena suglasja o bitnim značajkama akcijskoga istraživanja: istraživač je također sudionik u obrazovnim i istraživačkim aktivnostima, ne provodi se na ljudima, nego s ljudima, omogućuju vrlo visok stupanj fleksibilnosti, glavna je usredotočenost usmjerena na osobni problem, ali istraživanje također može biti suradničko, pripada u iskustvena (empirijska) istraživanja i uključuje akcije i promjene.

U literaturi se akcijska istraživanja često spominju kao oblik istraživanja koje iniciraju učitelji i nastavnici. Ta činjenica ukazuje na svojevrsnu povezanost između teorije i prakse, jer znanstvenici i praktičari zajednički mogu sudjelovati u istraživanjima. Akcijska istraživanja

mogu provoditi pojedinci ili skupine učitelja i nastavnika, obično u pratnji jednoga kritičkoga prijatelja ili više njih. Ukratko, to je vrsta istraživanja koja je prikladna za svakoga tko želi poboljšati svoj osobni rad. Kako se provodi? Svaki akcijsko istraživanje počinje s promatranjem bilo kojih problema koji nastaju kao izazov, ili nečega u vlastitome okruženju što želimo promijeniti. Sastoji se od nekoliko faza i različiti autori naglašavaju različite faze. Mnogi teoretičari akcijskoga istraživanja spominju „krug akcijskoga istraživanja”, odnosno „spiralni krug akcijskoga istraživanja”. Prema Stricklandu (1998), faze akcijskoga istraživanja su: određivanje pitanja (teme) interesa, traženja „znanja”, planiranje akcije, primjene akcije, promatranje i prikupljanje podataka, razmišljanje i preispitivanje plana. Faze akcijskog istraživanja prema Altrichter i Posch (1998) su: početna točka, istraživačka pitanja, prikupljanje i analiza podataka, razvijanje strategije za akciju i njihovih proba i tvrdnja o spoznaji (eng. *claim to knowledge*). Zbog subjektivnosti koja obilježava akcijsko istraživanje, najlakše ga može razumjeti ona osoba koja je jednom prošla cijeli ciklus kao istraživač. Ukratko, najvažnije su faze: planiranje – akcija – procjena – refleksija (objektivno kritičko promišljanje).

Budući da je akcijsko istraživanje izuzetno osobno i rješava samo neke probleme i potiče samo-realizaciju, trebalo bi ga objaviti da bi utjecao na druge i poslužio kao inspiracija. Pisanje izvješća može biti pomalo zahtjevno jer obuhvaća teorijske osnove i detaljan opis istraživanja, tako da svi koji ga čitaju mogu jasno shvatiti što, kada, kako i zašto se nešto događalo tijekom procesa. Tu su i neki drugi nedostaci kojih bismo trebali biti svjesni. Na primjer, ako nema dovoljno teoretske osnove i čvrstih dokaza o stečenoj spoznaji, mogli bismo razmišljati o opasnosti od antiintelektualnoga trenda, kao što je ukazao Widdowson (1990). Moramo se udaljiti od pojma istraživanja i djelovanja pod svaku cijenu. Koje su njegove prednosti? Prednost akcijskog istraživanja je prije svega u osobnosti i izvedivosti samorealizacije. Akcijsko istraživanje djeluje vrlo motivirajuće praktičarima, već i za studente i pripravnike koji žele da se uključe u svoja kratkoročna istraživanja i rješavanje problema.

Jedan primjer akcijskoga istraživanja

Zašto mi je to akcijsko istraživanje bilo važno?

Tijekom 2007. i 2008. godine Agencija za odgoj i obrazovanje provela je projekt „Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja učitelja” u cilju jačanja kapaciteta profesionalnoga razvoja viših savjetnika,

pod stručnim vodstvom dr. sc. Tim Caina sa Sveučilišta Southampton, Velika Britanija. Projekt u kojemu je sudjelovalo dvadesetero viših savjetnika iz Agencije otvorio je nove mogućnosti za njihov profesionalni razvoj i rad. On je omogućio sudionicima aktivno poticanje promjene u pojedinim segmentima njihova rada, a posredno i u obrazovnome procesu. Sudionici su kroz upoznavanje s teorijskim postavkama istraživanja bili potaknuti na razvijanje svojega vlastitog istraživanja u suradnji s različitim školama. Zbog specifičnosti savjetodavnog rada i većega i objektivnijega uvida u različite stupnjeve i faze odgojno-obrazovnoga procesa koji se nude, viši savjetnici bili su potaknuti da u školama prepoznaju određeni problem koji je također bio jedno od područja njihovoga rada. Zato su se pojavila dva problema: osobni problem i problem koji je zamijećen u neposrednoj pedagoškoj praksi. Zašto je ovo istraživanje važno za autoricu ovoga članka koja je viša savjetnica za engleski i njemački jezik? Postojala su dva važna problema koje sam ja¹ osobno uvidjela: kao prvo, moj rad kao više savjetnice je ponekada daleko od stvarne prakse, učitelja i nastavnika u školi, zbog potrebe za obavljanjem službenih administrativnih poslova. Zato sam htjela poboljšati svoj savjetodavni rad i približiti se školi, učiteljima i učenicima.

Drugo, zamijetila sam da postoje neke razlike u metodama koje se koriste u nastavi engleskoga jezika i u nastavi njemačkoga jezika. Prema mome mišljenju, engleski i njemački jezik trebali bi se poučavati na sličan način, slijedno komunikacijskome pristupu. Osobno sam mogla iskoristiti veliku priliku koju pruža objektivna uloga mogega profesionalnoga rada i usporediti procese učenja dvaju stranih jezika izravno u razrednom odjelu i pokušati promijeniti način gledanja na dva jezika kao dva potpuno različita predmeta. Željela sam unaprijediti nastavu njemačkoga jezika kroz utjecaj i stručnu savjetodavnu pomoć učiteljice koja predaje engleski jezik, i obrnuto, engleski jezik kroz nove ideje mlade učiteljice koja predaje njemački jezik, tako da omogućim i olakšam međusobne hospitacije i razmjenu ideja dviju učiteljica.

Naš plan

Faza planiranja akcijskih istraživanja trebala je biti vrlo dobro razrađena. To uključuje planiranje vremena, kontakata s ravnateljem oda-

¹ Uporaba osobne zamjenice *ja* se obično ne potiče u znanstvenim izvješćima, ali je uobičajena za akcijska istraživanja da bi se izbjegao pasiv i istaknula važnost osobnoga iskustva. Upravo zbog toga se u drugome dijelu ovoga članka pojavljuje ova „osobna nota” uz uporabu osobnih zamjenica *ja* i *mi*.

brane škole i s učiteljima, priprema sažetka o teoriji akcijskih istraživanja kako bih je predstavila budućim kritičkim prijateljima, puno dopisivanja. Za scenu svojega istraživanja odabrala sam jednu osnovnu školu u Osijeku. Radi se o vrlo modernoj školi s izvrsnim učiteljima engleskoga i njemačkoga jezika koji su profesionalni praktičari, mentori studentima stranih jezika, voditelji županijskih stručnih vijeća i osobe koje su napredovale u zvanju. U školi su zaposlene i dvije mlade učiteljice koje predaju engleski i njemački jezik istim učenicima u razrednoj nastavi. Obje su studirale oba jezika, ali predaju samo jedan.

Vlasta je učiteljica engleskoga kao obveznoga predmeta i poučava mlade učenike od 1. do 4. razreda. Ona ima samo 7 godina prakse, ali je također vrlo iskusni stručnjakinja koja je prisustvovala mnogim seminarima, sudjelovala u mnogim projektima i radila kao mentorica studentima engleskog jezika. Sara je učiteljica njemačkoga i poučava iste učenike kao i Vlasta, ali one koji uče njemački kao izborni predmet. Ona je u vrijeme provođenja akcijskoga istraživanja još bila studentica koja je sudjelovala u nekim projektima, imala ponešto iskustva sudjelovanja u međunarodnim projektima (npr. TEMPUS) i pohađala nekoliko seminara. Nakon nekoliko kontakata elektroničkom poštom, posjetila sam školu, objasnila sve ravnatelju škole i učiteljima te uvela ideju o učiteljicama koje će jedna drugoj biti kritički prijatelj, a ja kritički prijatelj objema. Primijetili smo da se naša područja interesa, poput Vennovih dijagrama, preklapaju na području pedagoških i didaktičkih metoda, tehnika, metoda nastave i materijala koji podržavaju održavanje discipline u razrednom odjelu.

Sara je prihvatila prijedlog akcijskog istraživanja kao priliku za rješavanje svojih osobnih problema u održavanju discipline u razrednom odjelu. Vlasta se složila da djeluje kao svojevrsna dobrovoljna i neslužbena mentorica jer je željela naučiti više o ovoj vrsti istraživanja i vidjeti neke nove metode i dobiti svježije ideje. Dogovorili smo metode prikupljanja podataka: zvučne snimke analize održanih sati tijekom razgovora dviju učiteljica, bilješke tijekom promatranja nastave i uzorke učeničkih uradaka. Također smo napravili upitnik za učenike koji se sastojao od „smješkića” umjesto klasične skale Likertova tipa. No, tijekom istraživanja smo odlučile da nećemo koristiti upitnik, najviše zbog nedostatka jasnoće i pouzdanosti. Dogovorili smo se o broju i sati i vremenu hospitacija i promatranja. Plan je izgledao ovako: osobno ću prisustvovati po jednome satu svake od učiteljica na početku i na kraju našega istraživanja. U međuvremenu, Vlasta i Sara bile su spremne pokušati prisustvovati, promatrati, raspraviti i analizirati svaki drugi sat – što više, to bolje. Planirali smo da cijeli proces akcijskog istraživanja

završi krajem drugoga polugodišta školske godine 2007/2008. Također smo primijetile da je istraživanje odjednom postalo „naše“ akcijsko istraživanje, što nas je učinilo još optimističnijima.

Akcija!

Prvi neposredni uvid u nastavne sate otkrio je osnovna obilježja stilova poučavanja obje učiteljice. Budući da obje učiteljice rade u istoj školi, dijele iste učionice i iste učenike koje poučavaju. Nastavni sati engleskoga i njemačkoga jezika bili su dobro isplanirani. Glavna je razlika bila u uporabi materinskog jezika i različitih načina upravljanja razrednim odjelom. Tijekom sata engleskog jezika, učiteljica Vlasta gotovo uopće nije rabila hrvatski jezik, za razliku od sata njemačkoga jezika, tijekom kojega su i učiteljica Sara i učenici često govorili hrvatski. Tijekom analize sata Sara je obranila svoj stav prema korištenju hrvatskoga na satu njemačkoga jezika stavom da je mladi učenici ne mogu toliko razumjeti njemački kao stariji učenici. Njezina je skupina učenika bila sastavljena od više različitih razrednih odjela, a učiteljica Sara je imala više problema s disciplinom. U skupini izborne nastave bilo je 8-10 učenika, a u redovitome razrednome odjelu 20-31 učenika. Iako je broj učenika za vrijeme njemačkoga jezika bio znatno manji, razredna se dinamika razlikovala. Mlađi učenici, koji nisu tijekom redovite nastave bili zajedno, razgovarali su međusobno puno više i manje su pozornosti poklanjali učiteljici. Vlasta nije imala problema s disciplinom. Ona je koristila samo engleski kao razredni jezik i održavala disciplinu u učionici korištenjem zanimljivih, pedagoški i metodički razrađenih aktivnosti i metoda. Nakon nekoliko međusobnih hospitiranja, učiteljice su počele razmjenjivati materijale i ideje. Međusobno su se savjetovale i pokušale riješiti problem s disciplinom na nastavi njemačkoga jezika. Poduzimale su aktivnosti koje su pratile kritička razmišljanja i nove akcije. Tijekom procesa istraživanja napravile smo neke male izmjene i odlučile da svaka od učiteljica napiše kratke osobne bilješke o svojem iskustvu tijekom istraživanja. Nažalost, „preklapanje“ rasporeda spriječilo je učiteljice da održe više međusobnih uviđa u nastavne sate. Dogovorene su nove odluke, a to je također jedna osobina akcijskog istraživanja.

Zaključile smo glavni dio istraživanja konačnim promatranjem, odnosno neposrednim uvidom u nastavne sate koje su održale Vlasta i Sara, a koje sam obavila na kraju drugoga polugodišta školske godine 2007/2008. Također, odlučile smo koje će se činjenice i dokazi moći prikazati kao uspjeh: dobra suradnja između učitelja, ostvarivanje nastave koja je usmjerena na učenike u oba razredna odjela, ali

s posebnim naglaskom na njemački jezik, stvaranje novih materijala, razmjene materijala i ideja, bolja primjena komunikativne metode na njemački jezik i udaljavanje od udžbenika prema prirodnijim situacijama – razrednome jeziku, dramatizacijama, stvarnim životnim situacijama kreiranima unutar ili izvan učionica, korištenje stvarnih predmeta kao što su igračke, različiti predmeti u učionici i slično.

Evaluacija i refleksija

Tijekom završnoga neposrednoga uvida u nastavne sate engleskoga i njemačkoga zamijetila sam puno sličnih aktivnosti i tehnika, ali i bolju disciplinu na satu njemačkoga jezika. Koje su posljedice našega akcijskog istraživanja? Obje su se učiteljice razvile kao dobre kritičke prijateljice i započele razmjenu ideja i metoda. Sara je počela više razmišljati o svojim nastavnim satima i o ponašanju te prihvatila ideju reflektivne prakse. Promijenila je svoje metode kako bi bolje ostvarila disciplinu i postigla zanimljivije i komunikacijski usmjerene nastavne sate. Također se počela više koristiti njemačkim jezikom pri davanju uputa, umjesto kao do tada hrvatskim jezikom. Vlasta se pokazala stručnom praktičarkom, savjetovala je Saru i pohvaljivala njezin uspjeh, ali isto tako prihvatila neke ideje iz Sarinih nastavnih sati. Njihova je nastava pokazivala slična obilježja: više igara, davanje uputa na stranome jeziku, slične metode i oblici rada, slični materijali, pristupi i ciljevi. Održavale su disciplinu kroz bolje upravljanje razrednim odjelom. Obje su se razvile kao dobre kritičke prijateljice.

Budući da akcijsko istraživanje pripada paradigmi kvalitativnih istraživanja, bila nam je potrebna triangulacija prikupljenih podataka da bismo dokazali i potvrdili naše zaključke. Evo kako smo procijenili rezultate: analizirali smo obrasce za promatranje nastavnih sati, pregledali primjere dječjih radova, uspoređivali različite metode, pročitali osobne bilješke koje su na kraju sastavile Vlasta i Sara i načinili detaljnu analizu transkripta zvučnoga zapisa njihovih razgovora nakon međusobnih hospitacija. U osam smo razgovora našli neke vrlo zanimljive obrasce ponašanja, koji su vezani za uporabu jezika, komunikacijske aktivnosti i primjenu nastavnih tehnika upravljanja razrednim odjelom. Na kraju smo došli do tvrdnji o spoznaji (eng. *claim to knowledge*): poboljšanje nastave njemačkoga jezika može se postići utjecajem i uporabom različitih metoda koje rabi učiteljica engleskoga jezika, a isto tako se može zamijetiti utjecaj nastave engleskoga jezika pod utjecajem učiteljice koja predaje njemački jezik. Mlađi učenici mogu se motivirati i disciplina se može održavati pomoću dobro planiranih tehnika, primjene suvremenih komunikacijskih aktivnosti i

izbjegavanja materinskoga jezika u pedagoški opravdanim situacijama. Naša je tvrdnja o spoznaji jaka jer se može dokazati obrascima za neposredne uvide u nastavu, analizom transkripta zvučnih snimaka, osobnim bilješkama učiteljica, učeničkim radovima i fotografijama. Tvrdnja je također jaka jer nam je pomogla uvesti neke pozitivne promjene i pronaći rješenje za novi problem koji se pojavio – upravljanje razrednim odjelom. U mojemu su projektu učiteljice postale svjesne svojih različitih stilova poučavanja i omogućeno im je učenje uz međusobnu usporedbu, što je dovelo do uočljiva poboljšanja. Smatram da je provedeno akcijsko istraživanje uspjelo jer sam prije svega postigla početne ciljeve: poboljšala sam svoju savjetodavnu ulogu, razmijenila primjere dobre prakse i prenijela teoriju i praksu akcijskih istraživanja. Uspjela sam uvesti pozitivne promjene i približiti se školskoj praksi.

Implikacije za budućnost

Prema osobnome uvjerenju sudionica ovoga akcijskoga istraživanja, ovaj je tip istraživanja ponekada teže provesti i traje nešto duže od znanstvenoga istraživanja slične tematike, ali je vrlo subjektivan, osvješćujući, privlačan i provediv. Ono što bismo Sara, Vlasta i ja želele da se dogodi u budućnosti je sljedeće: prikazati naše akcijsko istraživanje i približiti teoriju akcijskih istraživanja drugima u svrhu osnaživanja učiteljeva profesionalnoga razvoja. Završila bih Vlastinim riječima:

Koncept projekta je vrlo zanimljiv za naš profesionalni razvoj, budući da nam daje dragocjeno iskustvo za razmjenu i provedbu novih nastavnih ideja u predmetu strani jezik. Nastava jezika u ranoj dobi stalno iznenađuje i nudi nove poglede na razvoj učenikovih vještina. Ovaj posao je izazovan i prilično zahtjevan, ali, s druge strane nas i nagrađuje. Stoga mi kao nastavnici trebamo prilagoditi način na koji poučavamo, kako bi učenicima približili strani jezik u najzanimljivijem i razigranome načinu. Vidjevši druge kako poučavaju nam daje odličnu priliku ne samo naučiti nešto novo i dobiti više inspirativnih ideja, nego nas i potiče na razmišljanje o vlastitim nastavnim metodama i strategijama, kao i načinima upravljanja razrednim odjelom.

Literatura

- Altrichter, H., Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allwright, D., Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., Dirstine, S. (1998). *Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom*. New York: *National Capital Language Resource Center*. www.nclrc.org/about_teaching/.../conducting_action_research.pdf. (Posjećeno 5. listopada 2009).
- EJOLTS – *Educational Journal of Living Theories*. <http://ejolts.net/> i <http://ejolts.net/node/144> (Posjećeno 5. listopada 2009).
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf (Posjećeno 5. listopada 2009).
- Larsen-Freeman, D., Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Mackey, A., Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researches (3rd edition)*. www.jeanmcniff.com/booklet1.html (Posjećeno 29. listopada 2008).
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Mackey, A., Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Newby, D. (ed.). (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: ECML. <http://www.ecml.at/epostl> (Posjećeno 5. listopada 2009).

- Newby, D. (Hrsg.). (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung*. www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (Posjećeno 5. listopada 2009).
- Reason, P., Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Richards, J. C., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

3

**Učitelji kao akcijski istraživači:
Akcijsko istraživanje u nastavi
engleskoga jezika**

Poticanje kreativnosti u nastavi engleskog jezika

Snježana Pavić

Osnovna škola Popovača, Hrvatska

Uvod

Akcijsko istraživanje pod nazivom *Poticanje kreativnosti u nastavi engleskoga jezika* predstavljalo je profesionalni i emocionalni izazov. Profesionalni jer vjerujem da je proučavanje kreativnosti vrlo važna faza u procesu profesionalnog razvoja učitelja, emocionalni jer sam proučavala prirodu učenja i vrste poučavanja koji su doveli ne samo do znanja, nego i do osjećaja zadovoljstva kod učenika i kod mene.

Da bi učenici bili kreativni, moraju razvijati vlastite ideje i interese i moraju biti motivirani. Međutim, da bismo kod učenika razvili takve sposobnosti, trebamo ih naučiti razvijati kod sebe. Kreativnost učitelja je pretpostavka razvoja kreativnosti učenika i osobina je koja se može steći i odgajati (L. Bognar, B. Bognar, 2007).

Kao roditelj, kao učitelj i kao kritički prijatelj imala sam često priliku vidjeti da je postizanje kreativnosti za jedne vrlo lagan korak i potrebno je minimalno zalaganje, dok drugima predstavlja pravi napor. Svi su sposobni za kreativan rad u pravom okruženju i ako su dovoljno motivirani, no ipak se razlikuju po stupnju i opsegu kreativnosti.

Socijalni kontekst istraživanja

Radim u Osnovnoj školi Popovača već 20 godina i poučavam učenike u razvojnoj dobi od 11 do 14 godina. Akcijsko istraživanje provela sam s učenicima petog razreda, jedanaest dječaka i jedanaest djevojčica.

Od samog početka istraživanja imala sam veliku podršku moje savjetnice za engleski jezik Dubravke Kovačević, mag. Njena je ideja bila upoznati dvadeset i petero voditelja Županijskih stručnih vijeća s akcijskim istraživanjem. Podijelila nas je u grupe i ja sam bila dodijeljena grupi pod voditeljstvom dr. sc. B. Bognara zajedno sa još četiri voditeljice. Biti u grupi dr. sc. B. Bognara predstavljalo mi je čast i mogućnost za učenje i napredovanje u profesionalnom razvoju. Sve sudionice grupe kasnije su odustale, stoga sam nastavila suradnju sa Sanjom Mandarić, učiteljicom u osnovnoj školi u Đakovu i Klarom Bilić Meštrić, profesoricom na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, dislocirani studij u Slavonskom Brodu. Obje su postale moje kritičke prijateljice.

Ostali sudionici u istraživanju bili su moj ravnatelj gospodin Stanislav Kos, koji me poticao i ohrabrivao i bio zainteresiran za istraživanje, omogućio mi potrebno vrijeme i mjesto za moje aktivnosti, zatim pedagoginja koja je provela vođeni intervju i sakupila vrijedne informacije, te učitelj informatike koji mi je posudio kameru i opremu i pripremao moje snimljene materijale za Vimeo, servis na internetu za razmjenu videosadržaja.

Tijekom procesa akcijsko istraživanje postalo mi je razvidno kao suradnja mene istraživača, mojih kritičkih prijatelja i moderatora dr. sc. B. Bognara. On je dao strukturu, sistematičnost i disciplinu cijelom istraživanju. Konstruktivno je kritizirao moje korake u procesu, čitao moje istraživačke dnevnike, pisao povratne informacije i savjetovao i preporučao literaturu. Ohrabrivao me i istovremeno poticao da razmišljam, čitam, pišem i dolazim do vlastitih ideja i zaključaka. Svi ti ljudi bili su mi jako važni tijekom istraživanja i predstavljali su socijalni kontekst akcijskog istraživanja.

Odgojne vrijednosti

Uvjerena sam da bi učitelji trebali promatrati kod djece ono što djeca rade najbolje uz najviše lakoće jer snaga učenika sakrivena je u onome što uče i razumiju uz minimalno zalaganje. Imaju različite interese i različita znanja: poznavanje svemira i planeta, poznavanje filmske umjetnosti, poznavanje glazbe, rad na računalu ili prednosti kao što su lako memoriranje, dobro usmeno izražavanje, sklonost pismenom izražavanju, odlično stvaranje poveznica između nastavnog gradiva pojedinih predmeta ili između izvannastavnog i nastavnog gradiva – moj sin je saznao brojne činjenice gledajući Asterixa i Obelixa i druge crtane filmove i svoje znanje koristi u nastavi povijesti i engleskog jezika. Iskusni učitelji znaju kako se približiti učenicima i prepoznati njihove individualne snage i prednosti.

Na samom početku akcijskog istraživanja pisala sam o odgojnim vrijednostima u koje vjerujem. Pisala sam o individualnim snagama, uzajamnom razumijevanju, empatiji, toleranciji, osjećaju zadovoljstva, znatiželji, grupnoj povezanosti i rješavanju problema u razredu. Prvi videozapis moje nastave potvrdio je te vrijednosti: mogu i znam stvoriti ugodnu, toplu atmosferu u razredu, pohvaljujem učenike riječima „jako dobro“ ili odobravam pokretima glave. Nakon što je pogledao videouradak, dr. sc. B. Bognar je uočio da sam uspostavila izvrstan odnos s učenicima, nisam ih kritizirala, nisam bila autoritativna, lako sam mogla privući njihovu pažnju, ohrabrivala sam i pohvaljivala

učenike koliko je bilo potrebno, upotrebljavala dogovorene znakove, usmjeravala sam nastavu na jačanje samopouzdanja učenika. Međutim, nakon što je dr. sc. B. Bognar proveo Flandersovu interakcijsku analizu razreda vidjela sam da se moj govor uglavnom svodio na davanje uputa (27%) i postavljanje pitanja (24%), dosta primjetno na izricanje pohvala i ohrabrivanje učenika (10%). Odnos pitanja nastavnika (24%) i odgovora učenika (24%) bio je ujednačen. Rezultat me iznenadio: govorila sam gotovo 16 minuta, a učenici 5 minuta (u prosjeku 15 sekundi svaki). (video snimka sata dostupna je na <http://vimeo.com/>). Analiza me potakla na razmišljanje: iako sam puna razumijevanja i imam pozitivan pristup, ipak postoje načini kojima bih mogla postići bolje rezultate kod mojih učenika i produktivnije korištenje vremena u razredu. Odlučila sam promisliti o stvarima koje sam uzimala zdravo za gotovo i pronaći efektivnije načine bavljenja poučavanjem u razredu. Odlučila sam dati učenicima više mogućnosti za izražavanje vlastitih ideja, poticati ih na samoinicijativan govor, na izražavanje mišljenja, na postavljanje promišljenih pitanja, razmišljanje izvan postojećih struktura ili van nastavnih okvira. Postizala sam učeničku aktivnost i zainteresiranost, ali ne i kreativnost. Nisu učili otkrivanjem.

Predmet mojeg istraživanja

Pitanje koje me u početku „mučilo“ odnosilo se na razumijevanje gramatičkih vremena u petom razredu. Djeca razumiju vremena jedno po jedno, probleme im stvara razlikovanje dvaju sadašnjih vremena (u hrvatskom jeziku je samo jedno sadašnje vrijeme). Vrlo brzo počinju miješati nastavke i pomoćne glagole, kao i uporabu. *Simple Past* kao treće vrijeme, još više zakomplicira razlikovanje.

Stoga je moj fokus bio na pokušaju poučavanja gramatičkih vremena na efikasniji i kreativniji način. Nije bilo jednostavno provesti istraživanje kao što sam mislila i bila mi je potrebna stalna suradnja s moderatorom i kritičkim prijateljicama. Dr. sc. B. Bognar pomogao mi je oko strategije kreativnog pristupa, on i grupa pomogli su mi u koracima.

Ne jednom, nego više puta dr. sc. B. Bognar upozoravao me da ostanem fokusirana na glavni izazov mojeg istraživanja:

Međutim, zanimljivo je da si ponovno izostavila pitanje o mogućnostima poticanja učeničke kreativnosti. Podsjećam te da je to problem od kojeg si krenula, a sve ostalo je važan dodatak, ali ne suština tvog istraživanja (iz istraživačkog dnevnika, 8. travnja 2010.)

Kreativan pristup nije odmah djelovao; bilo je potrebno neko vrijeme da promijenim svoju praksu, da shvatim što uopće kreativnost u nastavi znači – da ne odlučujem ja oko aktivnosti, nego učenici. Kreativnost je imala puno veći opseg nego sam smatrala i primjenjivala u razredu. Znala sam da moram unijeti više kreativnosti i shvatila sam da je izvor kreativnosti u djeci, da je moj posao stvaranje uvjeta za oslobađanje kreativnosti. Morala sam naučiti organizirati proces poučavanja koji učenicima petog razreda omogućava dovoljno vremena, prostora i slobode, tako da imaju uvjete za oslobađanje mašte i za originalnost. Morala sam naučiti, a zatim i pokazati da ne postoji samo jedan točan odgovor, da postoji puno mogućih rješenja, da je svaka ideja dobra i vrijedna, a posebno da na ovom stupnju nije važno ako pogriješe.

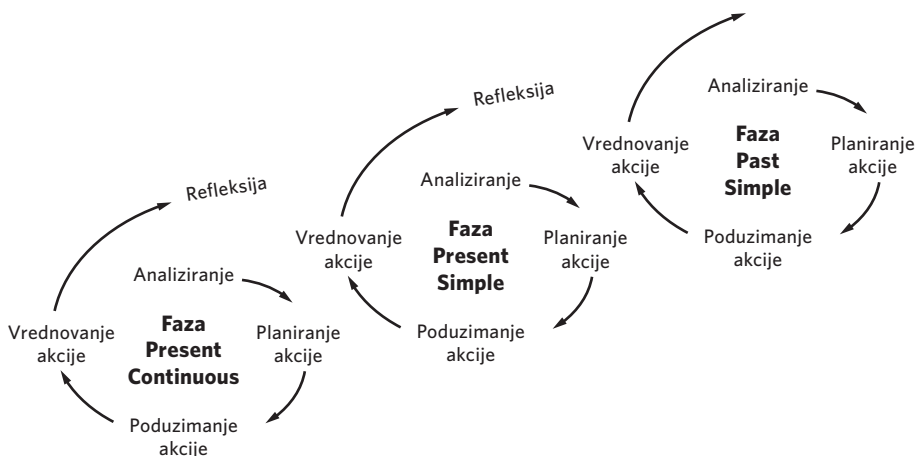
Tijekom dopisivanja s dr. sc. B. Bognarom, u jednom sam trenutku shvatila da ne bih trebala imati problema s prepoznavanjem i stvaranjem uvjeta za razvoj kreativnosti kod djece. Prepoznala sam ih kao roditelj. Moj sin je vrlo kreativan, postavlja promišljena pitanja, potičem ga odgovorima. Kao dijete običavao se satima igrati lego-kockama, nikad ne radeći prema zadanim slikama, nego stvarajući svoje vlastite, zamišljene kreacije.

Planirala sam provesti istraživanje od siječnja 2009. do svibnja 2010. jedan školski sat tjedno. Uskoro sam shvatila da 45 minuta (duljina trajanja jednog školskog sata u Hrvatskoj), nije dovoljno. Bio nam je potreban blok-sat.

Načini istraživanja

Moje je istraživanje bilo refleksivno i sistematično. Međutim, bila sam prilično fleksibilna i stoga i spontana i kreativna. Spontanost i kreativnost pribavili su mi nove uvide i ideje tijekom procesa. U početku sam bila svjesna samo tri faze mog istraživanja i nisam imala čvrsti plan o tome kako integrirati gramatiku u kreativne aktivnosti. Očekivala sam probleme i pitanja i odlučila se voditi svojim *reflection-in-action* (ili „u hodu“ u razredu) i puno *reflection-on-action*.¹ Proces istraživanja nije bio „jednosmjerna ulica“, bio je to proces od tri međusobno isprepletene, sukcesivna koraka, svaki od njih se razvijao i otvarao nova pitanja i poglede. Bili su to: *Present Continuous*, *Present Simple* i *Past Simple* faze.

¹ Nakon događaja, to je jedna vrsta „meta-razmišljanja“ o onome što se dogodilo – refleksija na odluke koje smo donijeli, na naše učenike, na naša vlastita reagiranja, i na naša razmišljanja i osjećaje o nastavi i stvaranje reakcija na sve navedeno. (Burns, 2010)



Slika 1. Ciklusi istraživanja (prilagođeno prema Coghlan and Brannick, 2001)

Proces realizacije

Present Continuous faza

Aktivnosti

Započela sam s kreativnim pristupom negdje na polovici obrade *Present Continuous* i zaokružila prvu fazu projektom *The Napping House*. Koristila sam poticajnu tehniku Supstitucija kojom učitelj postavlja pitanje poput „Koje se druge riječi mogu upotrijebiti umjesto zadanih riječi?“ Tada još nisam znala da je SCAMPER (Eberle, 2008, str. 3) akronim za listu riječi koje se mogu upotrijebiti kao podražaji u kreativnom razmišljanju o problemu: Supstituirati, Kombinirati, Adaptirati, Modificirati, Staviti, Eliminirati i Preokrenuti. Pored ove tehnike koristila sam se i tehnikom oluja ideja (Osborne, 2008, p. 269). Svrha navedenih tehnika je poticanje divergentnog razmišljanja i sastoji se od sposobnosti odraslih i djece da smisle što više ideja (fluentnost), što više različitih ideja (fleksibilnost), što više neobičnih ideja (originalnost) i što više načina da se nadgrade postojeće ideje (elaborativnost). (Cvjetković-Lay, Pećjak, 2004.). Za vrijeme inkubacija najviše smo koristili oluju ideja, ili, kako je Starko naziva, pečenje „kokica“. Poticala sam učenike pitanjima „Kojih se još ideja možeš prisjetiti?“, „Koliko različitih ideja?, „Do sada vaše su se ideje odnosile na kuću, pokušajte smisliti nešto što još nitko nije.“ „Što još možemo nadovezati?“ Zadatak učenicima bio je napisati novu kumulativnu priču prema priči predlošku i umjesto *The Napping House* imali smo odlične *The*

Mummy house, The Haunted Museum i druge u PowerPoint-prezentacijama (videozapis je dostupan na <http://vimeo.com/9649300>).

Svaki je član grupe imao zadatak: napisati prezentaciju, pripremiti prezentaciju, pročitati prezentaciju i pripremiti pitanja za ostale grupe. Sve su pripreme učinjene u školi, grupe koje su željele dodati zvuk ili slike mogle su to učiniti kod kuće.

U pripremnoj sam fazi bila učitelj savjetnik, za vrijeme inkubacije i prezentacije bila sam učitelj promatrač. Trudila sam se postići novi način u poučavanju: ne toliko tradicionalna učiteljica ili barem ne cijelo vrijeme.

Problemi i pitanja

Prvo se pitanje odnosilo na formiranje grupa. Odlučila sam da bih u ovoj fazi trebala formirati heterogene grupe od četvero učenika. Grupe su mogle same odlučiti o ulozi svakog učenika unutar grupe. Starko navodi da većina literature o suradničkom učenju naglašava važnost heterogenosti grupa:

Učenici u takvim grupama uče pomagati jedni drugima, slagati se s onima koji se razlikuju od njih samih, i razumijevati vrijednost različitosti. Ako bi heterogene grupe trebale pružati motivaciju, izazov, međusobnu ovisnost svih učenika, tada bi suradnički zadaci morali biti pažljivo isplanirani. Na sreću, puno je faktora koji karakteriziraju učinkovite zadatke kod heterogenih grupa povezano sa kreativnošću (Starko, 2005, str. 395).

Prije nego smo počeli sa zadatkom razmišljala sam o opcijama kojima bih potakla grupe da slušaju prezentacije ostalih grupa. Odabrala sam natjecanje među grupama. Po jedan od učenika iz svake grupe imao je zadatak postaviti pitanja koja su se odnosila na prezentaciju njegove/njezine grupe ostalim grupama. Iskusna sam učiteljica i nikad nisam primjenjivala natjecanje unutar grupe, samo između grupa. Dr. sc. B. Bognar komentirao je grupno natjecanje:

Neka istraživanja ukazuju na negativan utjecaj natjecanja na kreativnost. Pri tome je manje negativno koristiti natjecanje između skupina, nego unutar skupina (više o tome u knjizi „Creativity in the classroom“). (osobna komunikacija, 3. veljače 2010.)

Grupe su bile vrlo natjecateljski raspoložene i pažljivo su slušali prezentatore. Kasnije smo zajednički osmislili još nekoliko pravila koja su se odnosila na ovaj dio zadataka. Vrlo važan dogovor odnosio se na izbjegavanje neverbalne kritike: nema kolutanja očima, pravljenje grimasa, smijanja ili drugih signala. To pravilo nisu niti jednom prekršili.

Refleksija

Zadatak je privukao učenike. Sve su grupe dovršile prezentacije na vrijeme (tjedan dana za vizualan prikaz). Jedna je grupa pripremila i muziku uz svoju *The Mummy's House*. Proces inkubacije trajao je najdulje, sastojao se od razmjene ideja, zabave, znatiželje, postavljanja pitanja i puno smijeha. Graham Wallas (1926, citirano u Gilhooly, 1996, str.219-220) navodi četiri etape u kreativnom procesu: period pripreme, period inkubacije, trenutak inspiracije i period evaluacije ili verifikacije. Period pripreme bila je zapravo moja instrukcija. Svaka je grupa imala nekoliko trenutaka inspiracije, ali na kraju svi su bili inspirirani duhovima, vampirima, zombijima, likovima koji su zanimaljivi njihovom uzrastu.

Način na koji su pripremili svoje prezentacije omogućio mi je uvid u njihovu spremnost za timski rad i u njihovu kreativnost. Bilo je smiješno, zabavno i privlačno čak i nesigurnim učenicima. Vrlo su pažljivo i sa zanimanjem slušali jedni druge. Slobodnije su se izražavali na engleskom jeziku, nisam ih ja ispravljala, počeli su primjenjivati *self correction*.

Svaki je učenik bio uključen u suradničko učenje i većina je bila zadovoljna zadatkom. Osjećala se suradnja, pripadanje grupi, poštivanje i uzajamno ohrabrivanje. Stvorili smo vrlo pozitivnu psihološku atmosferu u razrednom odjelu.

Moje iskustvo svjedoči da smo razredni odjel i ja razvijali slobodu samoizražavanja i slobodu razmjene mišljenja. Svidjela im se preokupiranost i brojne kreativne aktivnosti: međusobni razgovori, stvaranje ideja, kreiranje novih zadataka, zajednički rad na pisanom tekstu. Mijenjala sam svoju praksu, otkrivala sam vlastitu kreativnost i istovremeno razvijala kreativnost kod učenika (L. Bognar, B. Bognar, 2007).

Present Simple faza

Aktivnosti

Naziv projekta bio je *A day in life of...*, i radilo se o pomalo izmijenjenoj nastavnoj jedinici. Učenicima je zgodno izgledala ideja da ili izmisle nešto ili provedu intervju i saznaju nešto o danu nekog od učitelja, stručnog suradnika ili bilo kojeg zaposlenika škole. Faza pripreme trajala je kraće i imali su cijeli tjedan za inkubaciju i inspiraciju. Svaki član grupe bio je nositelj određenog zadatka, no ovaj put su rekli da bi voljeli svi sudjelovati u svemu. Sve grupe odlučile su prezentirati uratke na slikama i posterima.

Problem i pitanja

Otvorilo se nekoliko pitanja i problema. Grupe su pisale slične sastave s vrlo sličnim pitanjima za ostale grupe, kao da se radilo o pisanju s predloškom. Nije bila prisutna važna značajka kreativnosti, originalnost. Učenici su postavljali konvergentna pitanja koja su tražila točan/netočan odgovor. Takva pitanja ne potiču kreativnost. (Videozapis je dostupan na <http://vimeo.com/>).

Pitanja na koje su učenici odgovarali nakon čitanja i glumljenja pojedinih uloga su od učenika zahtijevala točne i netočne odgovore. Upravo zbog toga su osmišljene različite kreativne tehnike koje bi trebale potaknuti divergentno, a ne samo konvergentno mišljenje koje dominira u našim školama: o tom problemu Dryden i Vos (2001, str. 187) pišu sljedeće:

Zapanjujuća je činjenica to što se te tehnike ne poučavaju u većini škola, premda su one na više načina naš ključ za budućnost.

Štoviše, još gore: školski se testovi temelje na načelu prema kojemu svako pitanje ima samo jedan točan odgovor. Najveća otkrića u životu dolaze, međutim, iz potpuno novih odgovora. Ona se rađaju iz osporavanja *statusa quo*, a ne iz njegovog prihvatanja.

Predmeti koji poučavaju načinima mišljenja trebali bi biti na vrhu ljestvice prioriteta u svakoj školi. U protivnom bi učenici, kako to u svojoj knjizi *Poučavanje kao podrivačka djelatnost* (*Teaching As A Subversive Activity*) sugerira američki pedagog Neil Postman, učenici mogli „u školu ulaziti poput upitnika, a napuštati je poput točaka“ (B. Bogнар, osobna komunikacija, 20. ožujka 2010).

Drugo pitanje odnosilo se na evaluaciju. Učenici su pisali standardiziran test, nismo proveli uobičajeno ponavljanje prije testa niti ponavljali vokabular i gramatiku. Iako su riješili dobro, reagirali su tijekom pisanja vrlo neobično: test je bio dosadan. Nisu bili pripremljeni za tip zadataka koji su imali u testu – test nije poticao kreativnost.

Dr. sc. B. Bogнар me potaknuo da razmislim i osmislim kreativne načine evaluacije učeničkog napredovanja. Jedna od mojih ideja bila je personalizirani test – svaka grupa dobije zadatke koji se odnose na njihov autentičan tekst. Druga ideja bila je da učenici sami naprave test. Odlučila sam provesti ideju kreativnog testa nakon treće, *Past Simple* faze.

Treće pitanje koje sam otvorila u drugoj fazi odnosilo se na vrednovanje. Postala sam svjesnija mogućnosti vrednovanja procesa i formativnog vrednovanja postignuća učenika. Čitala sam literaturu i sljedeći

citat pomogao mi je oko vrednovanja i *feedbacka*: „Kada kuhar kuša juhu dok se još kuha, to je formativno vrednovanje, kada gosti kušaju gotovu juhu, radi se o sumulativnom vrednovanju.“ (Stake, 2004). Dakle, vrednovanje koje je orijentirano na proces, ne samo na produkt.

Refleksija

Učenici su bili intrizično motivirani, vrlo znatiželjni i zainteresirani za temu; sami su birali zanimanje, osobu, način na koji će prezentirati projekte. Tijekom njihovih prezentacija bila sam samo promatrač, bili su vrlo angažirani i nisu me trebali. Dobila sam odgovor i na jedno svoje pitanje: Je li izloženost jeziku i gramatičkim strukturama kroz kreativan rad dovoljna da učenici počnu razlikovati dva vremena i spontano usvoje gramatičku ispravnost ili su potrebne dodatne vježbe? U ovoj etapi moj je odgovor bio da izloženost jeziku nije dovoljna, potrebno je uvoditi dodatne zadatke. Međutim, dodatni su zadaci bili otkriće: zadaci bi trebali biti kreativni kao i sama nastava.

***Past Simple* faza**

Aktivnosti

Dok smo stigli do treće faze i učenici i ja uvidjeli smo da je kreativan pristup učenju u nastavi ne samo vrlo inovativan nego i neophodan i stoga smo krenuli „otvorenim jedrima“. Tijekom ove faze bili smo najproduktivniji, dovršili smo tri projekta i snimili većinu materijala. I Torrance (1965) navodi da kreativan učitelj potiče razvoj ideja, i te ideje mogu postati sastavni dio kreativnog procesa kod djece.

Prvi od tri projekata zvao se *Hot Cross Buns* i cilj i svrha bili su uvod u *Past Simple* i obilježavanje Uskrsa prigodnim sadržajima. Projekt je bio dobro osmišljen i pripremljen: podijelila sam razredni odjel u dva tima, svaki tim je dobio 11 glagola i isto toliko sastojaka za kolače. Svaki od učenika donio je jedan od sastojaka od kuće i na majicu pričvrstio papirić s glagolom. Učenici su odabrali dva voditelja timova i voditelji su koordinirali procesom (primjer: Jelena – 20 grama maslaca – miješanje). Svi su imali recepte. Nalijevali su mlijeko, topili maslac, dodavali sol, sijali brašno i pecilni prašak, udarali pjenjačom jaja, miješali tijesto, valjali tijesto, podijelili tijesto, rezali tijesto, stavili kolače, posložili kolače, ostavili kolače da se ohlade. Sljedeći je sat bilo vrlo jednostavno uvesti prošlo vrijeme pitanjem *What did we do last Friday?*

Maria Montessori (1949, str.404) napisala je da najveći uspjeh učitelj postiže kada može reći: „Djeca sada rade kao da ja ne postojim“. Upra-

vo to se dogodilo u jednom trenutku dok su učenici radili i pekli kolače – najbolje što sam mogla učiniti bilo je da ih ostavim na miru (videozapis je dostupan na <http://vimeo.com/>). Bili su vrlo intrinzično motivirani, zabavljali su se i uživali, i bili su u stanju koje Starko naziva flow². Nisu čuli zvono, nitko nije otišao kući iako smo ostali dva školska sata umjesto jedan, i znali su da mogu otići. Vrijeme je brzo proteklo. Zadatak je bio izazovan, pricinjavao im je zadovoljstvo, imao je veze s njihovim životom i radilo se o vrlo kreativnoj aktivnosti kojom su ostvarili postignuće. Postigli smo psihološku sigurnost i međusobno prihvaćanje. Vanjski faktori potiču rast kreativnosti, na učiteljima je da pokažu razumijevanje, pruže podršku i omoguće toplo ozračje.

Niti jedan učitelj ne može omogućiti sve prednosti doma punog ljubavi u nekoliko sati svakog dana. Moguće je međutim imati razred u kojem se svi učenici poštuju i vole samo zbog toga što jesu tamo, prostoriju u kojoj se sve učenike promatra kao da imaju potencijal, bez obzira na njihovu trenutnu situaciju ili ponašanje (Rogers, 1985, str. 271).

Najveći znak mogeg osobnog uspjeha kao akcijskog istraživača bile su riječi dr. sc. B. Bognara:

Nisam imao namjeru detaljno čitati istraživačke dnevnik jer sam prilično umoran. Naime, pripremao sam se za nastavu do 3 sata u jutro, a već u 8,15 sam se morao ustati. Međutim, kad sam počeo čitati tvoj istraživački dnevnik ostao sam bez daha. Čitao sam ga sa suzama u učima, a video sam gledao s velikim osmjehom. Nakon svega lijepog što mi se danas dogodilo zahvaljujući svima vama mogu samo napisati: Kakav divan dan i kakav divan svijet (B. Bognar, osobna komunikacija, 2. travnja, 2010).

U projektu *Time Machine* zadatak je bio prezentirati neke periode ili poznate osobe u prošlosti i nagovoriti mene da otputujem u njihovu prošlost. Bila sam vanzemaljac i mogla sam komunicirati samo na engleskom jeziku. Ovaj put nesputanost je bila dobrodošla u svakom obliku i učenici su mogli formirati grupe ili parove kako su željeli. Bojala sam se stvaranja grupa prema sposobnostima, ali formirali su heterogene grupe. Dva para odlučila su se za rad u parovima. Jedna grupa od pet članova odlučila se za novi oblik grupiranja: bili su gru-

² Stanje u kojem su ljudi toliko preokupirani nekom aktivnošću da ništa drugo više nije važno, iskustvo je samo po sebi toliko ugodno da bi ga ljudi ponovili i pod veću cijenu, zbog samog osjećaja..’ (Csikszentmihalyi, 1990, p4, citirano u Starko, 2005, p.372)

pa individualaca, svaki od njih je prezentirao jedan lik u prošlosti, ali predstavili su se kao jedna turistička agencija za putovanje u prošlost. Učenici su mogli šetati od jednih do drugih, mogli su razmjenjivati, dograđivati, kombinirati i elaborirati ideje (videozapis je dostupan na <http://vimeo.com/>). Proizveli su mnoštvo različitih oblika prezentacija³ i pokazali primjere višestrukih inteligencija: zvukovi, kostimi i poster (grupa s dinaosurima), pjesma i haljina (Marilyn Monroe), košarka na igralištu (Dražen Petrović grupa), rukotvorine od glinemola (Pulska Arena i Titanik), oblačenje i šminkanje (grupa od petero članova).

Pitanja

Grupa od petero članova kopirala je stranicu iz *Wikipedije* i zatim su svoj tekst naučili napamet. Kopirali su tekstove o Marilyn Monroe, princezi Dijani, Kleopatri, Abrahamu Linkolnu i Neilu Armstrongu. Glasser (1998) to naziva navikom, on je u tekstu pisao o učiteljima, uspoređujući ih s ljudima koji još uvijek operu tanjure prije nego ih stave u perilicu, iako znaju da ne moraju.



Slika 1. Pisanje priča

³ Pisanje izvještaja može biti prilika za originalnost. Jedan od načina je eliminacija uobičajene metode prezentiranja, usmeni ili pisani kratak sadržaj. Tek tada dobijete raznolikost tehnika prezentiranja. Jedna metoda je prezentiranje izvještaja kao prodavač koji se trudi potaknuti razred da pročita knjigu kao da ju pokušava prodati (Torrance, 1965, str. 304).

Da bih potakla pisanje bez Wikipedije i aktiviranje mašte i originalnosti kod učenika, pripremila sam *The Fractioned Fairs Tales*. Zadatak je bio promijeniti sadržaj priče u jednoj od pet bajki. Mogli su ispričati priču iz perspektive drugog lika (vuk umjesto tri prašćića), promijeniti važan detalj u priči (moderna tehnička sredstva), promijeniti vrijeme (verzija od prije dva tjedna) ili promijeniti mjesto radnje (dječji vrtić umjesto dvorca). Priredili su vrlo zanimljive priče: *Crazyella*, *Mermaidrella*, *Old Cow*, *Modern tortoise and a hare*, *The three modern little pigs*. Pisali su tekstove izvrsnih sadržaja, dulje tekstove nego obično.

U ovoj fazi uvela sam i kreativne testove. Učenici su sami sastavljali testove tipa nadopunjavanja, tipa dvočlanog ili višestrukog izbora, tipa uspoređivanja i sređivanja. Došla je do izražaja njihova kreativnost, ali isto tako i znanje.

Refleksija

Torrance (1965) naglašava važnost nagrađivanja kreativnog razmišljanja u razrednom odjelu i piše o šest provizornih principa: poštuju te pitanja djece; poštuju te maštovite i neobične ideje; pokažite učenicima da njihove ideje imaju vrijednost; omogućite prigode za uvježbavanje ili eksperimentiranje bez evaluacije; potičite i evaluirajte samoinicirano učenje; povežite evaluaciju s uzrocima i posljedicama (Torrance, 1965, str.315). Laura Zirbes i Mauree Applegate (citirano u Torrance, 1965, str. 317) naglašavaju da bi učenički radovi trebali služiti realnoj svrsi koju učenici mogu prepoznati: „Trebali bi pisati pisma koja će biti poslana, pjesme koje će biti pjevane, poeziju i priče koje mogu čitati i u njima uživati, i pripremati igrokaze u kojima mogu glumiti.“ (Torrance, 1965, str. 317). Da bih pokazala vrijednost i svrhu ideja mojih učenika, nakon svakog projekta izložili smo radove u učionici (poster, slike), pojeli ukusne proizvode (peciva), pripremili materijale za Vodič kroz povijest Zemlje i napravili slikovnicu Bajke 5.c.

U trećoj smo fazi sasvim zanemarili postavljenje pitanja između grupa – grupe su odlično surađivale i nije bilo potrebno dodatno motivirati učenike da bi slušali jedni druge. Pokušala sam uvesti samoevaluaciju, s obzirom da su učenici postali vrlo konstruktivni u svojim kritičkim primjedbama i bila sam ugodno iznenađena pozitivnim zapažanjima:

On/Ona više nije sramežljiv i pita grupu kada nešto ne zna.

On/Ona se potruđi/la i nije rekao/la ne mogu ja to.

On/Ona saslušao/la je moje savjete.

On/Ona nije odustao/la, napredovao/la je.

(Transkripcija intervju, osobne bilješke, 18. lipnja 2010.)

Analiza podataka

Jedna od tehnika koju sam koristila u istraživanju bilo je promatranje. Videozapisi uvelike su mi pomogli jer sam kasnije mogla pažljivo promatrati što smo i učenici i ja radili u učionici. Poslala sam osam snimljenih nastavnih jedinica na internetsku stranicu www.vimeo.com i o njima sam raspravljala s kritičkim prijateljima na mrežnom forumu <http://kreativnost.pedagogija.net>. Izdvajala sam i redovito pisala o događajima u razrednom odjelu i mojim osobnom refleksijama. Također sam transkribirala pogreške učenika u pisanju i govoru nakon odgledanog videozapisa, prepisala pogreške, umnožila i zatim bi učenici ispravljali rečenice na sljedećem satu. *Self correction* kod učenika imao je veliko značenje – bio je način za dopunsko učenje i izvrstan način fokusiranja pažnje učenika na glagolska vremena.

Kako bih saznala mišljenje i stavove učenika o projektima, provela sam dva anonimna upitnika, jedan nakon prve faze i jedan nakon treće faze. Kreiranje anonimnog upitnika na engleskom jeziku za učenike petog razreda nije jednostavno i zahvalna sam dr. sc. B. Bognaru na upitnicima koje mi je dao i koje sam prilagodila mojim učenicima. Odgovori učenika bili su više nego pozitivni. Rezultati pokazuju da su skoro svi učenici sudjelovali u projektima zato što su to sami željeli, uživali su, zabavljali su se, stvarali nove ideje i bili aktivni u izradi projekata. U nešto manjem broju upotrebljavali su maštu i inovativnost. S obzirom da su mašta i inovativnost (Isenbert Jalongo, 1997, str. 7-10), kao i aktivnost učenika, važne pretpostavke kreativnosti, mogu zaključiti da još ima prostora za dalje unapređenje moje prakse.

Tablica 2. Rezultati upitnika

1. I did our projects because I wanted.			
never	sometimes 1	often 2	always 19
2. I liked working on the projects			
never	sometimes	often 2	always 20
3. I was active in the projects			
never	sometimes 6	often 6	always 10
4. In the projects I was learning and playing.			
never	sometimes 2	often 5	always 15

5. I had fun doing the projects.			
never	sometimes 3	often	always 19
6. I used my fantasy and imagination.			
never 1	sometimes 7	often 5	always 9
7. I created ideas in the projects.			
never	sometimes 3	often 6	always 13

Proveli smo dva intervjua. Svrha i cilj prvog intervjua bilo je dobivanje povratne informacije o osjećajima učenika i njihova reakcija prema kreativnom pristupu. Pažljivo sam pripremila upitnike, temeljila sam ih na pročitanoj literaturi i vlastitom iskustvu. Zamolila sam pedagoginju da pogleda videozapise, pročita pripremljena pitanja i zatim provede intervju s cijelim razredom. Videouradak je snimljen (vidi <http://vimeo.com/>). Kod kuće sam transkribirala odgovore učenika i rezultati su i ovaj put bili visoko pozitivni. Neki od odgovora:

Svi imamo puno ideja, svaka ideja je dobra.

Ovaj timski rad je bolji, možemo učiti, igrati se, pričati, prestati kada smo umorni.

Pomažemo jedni drugima i učiteljica nam pomaže.

Kreativniji sam i radim ono što mislim da je ispravno.

Zabavljamo se dok učimo.

Voljela bih da engleski ostane ovakav sve do osmog razreda.

(Odgovori učenika, transkripcija intervjua, osobne bilješke, 26. veljače 2010.)

Drugi je intervju proveo dr. sc. B. Bognar tijekom posjete našoj školi. Obilazio je i intervjuirao grupe tijekom rada na bajkama (vidi <http://vimeo.com/>). Njegova pitanja odnosila su se na aktivnosti. Odgovori učenika bili su:

Meni je super.

Lakše je u grupama.

Mi smo sada iskusni. Ako netko ne zna neku riječ na engleskom jeziku, uvijek ima netko tko zna.

Engleski je super, puno se zabavljamo, radimo puno projekata i puno je bolje od obične nastave. Meni je puno pomoglo.

Sada mogu više govoriti, više pisati. Aktivnija sam na satovima engleskog jezika.

(Odgovori učenika, transkripcija intervjua, osobne bilješke, 11. svibnja 2010.)

Na pitanja da li bi nešto mijenjali u nastavi engleskog jezika, odgovor svih učenika bio je negativan.

Inicijalni su testovi uvodili nova glagolska vremena. Jedan su inicijalni test pisali na početku druge faze i jedan na početku treće faze. Svrha inicijalnog testa bila je saznati koliko učenici prepoznaju glagolsko vrijeme samo prema sluhu. Rezultati su bili bolji u prvom testu gdje smo imali dva vremena u kontrastu nego u trećem kada je uveden *Past Simple* kao treće glagolsko vrijeme. Proveli smo i jedan redoviti test koji su dobro riješili, ali nije im se svidio, smatrali su pitanja dosadnim i jedan kreativan test koji je bio pravo otkriće i za učenike i za mene. Mogu zaključiti da bi učitelji trebali izbjegavati standardizirane testove koji traže jedan točan odgovor ukoliko žele poticati kreativnost učenika. Umjesto standardiziranih testova učitelji mogu kreirati kreativne testove, isto tako i sami učenici.

Upotrijebila sam nekoliko istraživačkih metoda radi proučavanje kreativnosti mojih učenika i dobivanja točnijih odgovora. Ovo „miješanje metoda“ poznato kao triangulacija⁴ podrazumijeva provođenje usporedbe različitih izvora; podatci mojih promatranja, podatci dobiveni intervjuiima koje su proveli pedagoginja i dr. sc. B. Bognar. Mogla sam usporediti što su učenici rekli tijekom snimanja, a što nakon snimanja. Moji kritički prijatelji gledali su snimljene nastavne sate i mogla sam usporediti ono što su oni čuli i vidjeli. Istraživački dnevnik mi je pomogao u proučavanju mojih postupaka i kako sam osjećala tijekom provedbe određenih aktivnosti Mogu usporediti što učenici sada kažu o kreativnim projektima i što su prije rekli.

Zaključak

Sakupila sam mnoštvo podataka tijekom istraživanja. Pored navedenih u ovom radu, vodila sam telefonske razgovore, prikupljala fotografije i izvode iz teorija. Svi ti podatci pomogli su mi u opisivanju

⁴ U osnovi postoje tri vrste triangulacije koje doprinose verifikaciji i validaciji kvalitativne analize: (1) provjeravanje dosljednosti nalaza generiranih različitim metodama prikupljanja podataka, tj. metode triangulacije: (2) provjeravanje dosljednosti izvora različitih podataka unutar iste metode, tj. triangulacija izvora: (3) pomoću analitičara radi prikaza nalaza, tj. triangulacija analitičara: (4) pomoću višestrukih perspektiva ili teorija radi interpretiranja podataka, tj. teorija perspektivne triangulacije (Patton, 1990, str. 464)

provedbe aktivnosti i osobnog iskustva. Tijekom procesa pokušala sam poboljšati vlastiti proces poučavanja razvijajući kreativni pristup i nove tehnike. Istovremeno sam učila i poučavala. Moja rutina poučavanja polako se mijenjala. Kao refleksivni praktičar osjećam da mogu definirati vlastitu životnu teoriju⁵ o značenju mojeg istraživanja i stvoriti sliku.

U početku istraživanja vidjela sam problem u učenju glagolskih vremena kod učenika. Razumiju vremena jedno po jedno, ali ubrzo počinju miješati nastavke i pomoćne glagole i uporabu. Većina djece zaboravlja jedno glagolsko vrijeme ubrzo nakon što započnemo s novim vremenom.

Do kraja istraživanja uspjela sam postići da učenici imaju apstraktnu viziju tri glagolska vremena – iskusili su ih provodeći projekte i spoznali ih, mogli su ih povezati sa situacijama iz stvarnog života. Postigla sam i bitnu popratnu pojavu: govorna i pisana izvedba učenika porasla je. Otvorenije su se izražavali pred bilo kime u razredu, proširili su svoj vokabular u rečenicama i pričama, njihove pisane prezentacije postupno su se razvijale, postajale su bogatije i veće nego se očekuje u petom razredu. Pozitivan rezultat je niska anksioznost i visoko samopouzdanje ili kako je to jedan od mojih učenika komentirao: „Raspištoljili smo se.“

Aktivnosti s kreativnim pristupom omogućile su puno zabave i pomogle su učenicima u učenju. Bili su uključeni u igru, istraživanje, maštanje, stvaranje i na kraju i otkrivanje novih načina.

Još uvijek imam posla oko zapamćivanja nastavaka i pomoćnih glagola. Iako većina učenika više ne miješa vremena i dalje rade iste pogreške kao i prijašnje generacije s nastavcima i pomoćnim glagolima. Međutim, u periodu od pet mjeseci stjecali su znanje na prirodan način, eksperimentirali i stvarali, manje učili jezik. Učiti primijeniti nastavke i pomoćne glagole je dulji proces.

Snežana: Dugoročnije, takav pristup trebao bi utjecati i na razinu znanja – kada djeca vole nešto i rade to s ljubavlju, onda isto to i lakše zapamte.

⁵ U svojoj praksi promatramo ono što radimo i promišljamo o tome. Putem istraživanja toga što činimo počinjemo to razumjeti. Prikupljamo podatke i stvaramo dokaze koji podupiru naše tvrdnje da znamo što radimo (naše teorije i praksa), a valjanost tih zaključaka provjeravamo pomoću kritičkog osvrta koji nam daju drugi. Ove teorije su naše teorije kao načina života (Whitehead & McNiff, 2006, str. 32).

Branko: Tvoju izjavu bih malo modificirao: Dugoročno, suštinsko i kreativno učenje može utjecati na razinu znanja. Pa čak i ako se to ne dogodi, ako učenici uče s ljubavlju, onda to ima daleko više smila nego bubanje mnoštva informacija koje im se ne čine potrebnim.

Takav pristup je utemeljen u humanistički pristup odgoju čiji su predstavnici npr. Abraham Maslow i Carl Rogers (B. Bognar i S. Pavić, osobna komunikacija, 28. veljače, 2010).

Uživala sam u provedbi ovog istraživanja i naučila puno o kreativnosti mojih učenika i kako ih poticati. Također sam razvila tehnike poučavanja i proširila praktično znanje. Istraživanje je otvorilo i nekoliko novih stimulativnih pitanja u svakoj od moje tri faze, i svako pitanje zahtijeva dalje istraživanje. Vrednovanje, testiranje, *feedback* i samoevaluacija neka su od njih. Zanima me i kakve bih informacije i rezultate sakupila u nekom drugom razrednom odjelu. Kreativnost je zarazna, nadam se da sam vas zarazila.

Literatura

- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11.2.147-162.
- Bognar, B., Zovko, M. (2008). Pupils as action researchers: Improving something important in our lives. *Educational Journal of Living Theories*, 1.1.1-49.
- Bognar, L., Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku*. Babić, N. (prir.) Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayer, Filozofski fakultet; Kherson: Kherson State University.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: Guide for practitioners*. New York, London: Routledge.
- Cain, T., Holmes, M., Larrett, A., Mattock, J. (2007). Literature informed one-turn action research: three cases and a commentary. *British Educational Research Journal* 33.1.91-106.
- Coghlan, D. Brannick, T. (2001). *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications

- Cvetković-Lay, J., Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije: Priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea.
- Eberle, B. (1996). *Scamper On: More creative games and activities for imagination development*. Waco: TX: Prufrock Press.
- Fletcher, A. (2003). *Meaningful student involvement: A guide to inclusive school change*. Olympia, WA: The Freechild Project.
- Gilhooly, K. J. (1996). *Thinking: Directed, Undirected, and Creative*. London: Academic Press.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher. Specific suggestions for teachers who are trying to implement the lead-management ideas of the quality school in their classrooms*. New York: HarperPerennial.
- Isenberg, J. P., Jalongo, M. R. (1997). *Creative expression and play in early childhood*. Upper Saddle River, Columbus: Prentice Hall, Inc.
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of Curious Delight*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- McNiff, J., (2002). *Action Research for Professional Development: Concise advice for new action researchers*. <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/AR%20Booklet.doc> (Preuzeto 16. Rujna 2010)
- McNiff, J., Lomax P., Whitehead J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd edition)*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications
- Somolanji, I., Bognar L. (2008). Kreativnost u osnovnim školama. *Život i škola*, 54.19.87-94.
- Stake, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Torrance, P. (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Whitehead, J., McNiff, J. (2006). *Action research living theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Uloga kritičkih prijatelja u mom akcijskom istraživanju „Upotreba informacijske tehnologije u zadacima iz engleskoga jezika”

Klara Bilić Meštrić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Hrvatska

Uvod

Ovaj rad bavi se fenomenom kritičkog prijateljstva, vezano uz moje iskustvo vođenja akcijskog istraživanja o upotrebi novih tehnologija na Učiteljskom fakultetu u Slavonskom Brodu, tijekom školske godine 2009./10. Uloga kritičkih prijatelja bio je i naslov radionice koju sam održala na europskoj radionici Programa Pestalozzi¹ u Zagrebu i Koprivnici u svibnju 2010. U prvome dijelu rada pojasnit ću kontekst u kojem radim da biste dobili bolji uvid u kontekst mog osobnog učenja i poučavanja, kao i u predmet mog akcijskog istraživanja. Zatim ću predstaviti svoje kritičke prijatelje i njihov utjecaj na moje istraživanje koje se temelji na određenim teorijama. Osim općenitog predstavljanja njihovih riječi, posebno ću se osvrnuti na emocionalni aspekt kritičkog prijateljstva.

Obrazovni kontekst i problem koji se istražuje

Poučavala sam engleski jezik od 2001. godine kad sam bila na posljednjoj godini studija, u različitim ustanovama (privatne škole u Zagrebu i OŠ Tenja), sve do prošle godine kad mi se ukazala prilika da počnem raditi na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, dislociranom studiju u Slavonskom Brodu. U zimskom semestru (2009./10.) poučavala sam Engleski kao opći jezik I i III, a u ljetnom semestru nastavila sam poučavati Engleski kao opći jezik III, no počela sam poučavati Jezične vježbe I. Modula engleskog jezika za buduće osnovnoškolske učitelje engleskog. Čini mi se važnim spomenuti ovaj podatak budući da sam počela raditi s najuspješnijim studentima prve i druge godine, kojima sam prethodni semestar predavala Engleski kao opći jezik.

¹ Europsku radionicu Pestalozzi *Aksijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika* organizirali su Agencija za odgoj i obrazovanje i Vijeće Europe.

Po završetku prvog semestra sa studentima prve godine Engleskog kao općeg jezika, dala sam im obrasce za vrednovanje moje nastave s ciljem da dobijem bolji uvid u svoju praksu. Uglavnom sam dobila ocjene vrlo dobar i odličan, osim u kategoriji koja se odnosila na upotrebu novih tehnologija u nastavi. U toj kategoriji dobila sam opću ocjenu 3 od 5. Iako bi se o ovoj procjeni moglo raspravljati, odlučila sam posvetiti više pažnje upotrebi IT-a u nastavi.

Ono što mi se učinilo upitnim u percepciji studenata, vezano za upotrebu tehnologije, bilo je sljedeće: nakon što sam analizirala rezultate, pitala sam ih što im je točno nedostajalo, budući da sam im davala dosta domaće zadaće vezane za internet i *online* zadatke za učenje engleskog te isječke s *YouTubea* koji su bili prikladni za nastavu. Odgovor koji su mi dali malo me uznemirio – nedostajale su im gotove *PowerPoint*-prezentacije koje su navikli dobivati od drugih profesora, jer im je to (prema njihovim riječima) olakšavalo proces učenja, jer im je sav materijal potreban za učenje bio na jednom mjestu. To me podsjetilo na učenje kojem je u fokusu „pasivno potrošačko učenje i ignoriranje hirova prakse u stvarnom životu.“ (Whitehead i McNiff, 2006, str. 24). Njihov odgovor me uznemirio jer je upućivao na to da su ti budući učitelji najzahvalniji kad im se sadržaj učenja pojednostavi i ne zahtijeva samostalan angažman.

Prije početka zimskog semestra 2009./10. razgovarala sam s kolegom,iskusnim akcijskim istraživačem Brankom Bognarom o ideji da započnem akcijsko istraživanje. Oboje smo se složili da se ideja o upotrebi IT-a u visokom obrazovanju čini privlačnom i da je dobar temelj za istraživanje u visokom obrazovanju.

Moji kritički prijatelji

Početak akcijskog istraživanja promijenio je perspektivu mog načina poučavanja i profesionalnog života na najdublji mogući način. Prije no što sam počela, moj je rad isključivo bio moja privatna stvar. Nakon što bih za sobom zatvorila vrata učionice – u njoj smo bili samo ja i moji studenti, a kasnije ja sama u promišljanju o svojoj novoj karijeri zaposlenika sveučilišta. Upravo kako tvrid Kevin Hodgson:

„Poučavanje, jednako kao pisanje, može biti vrlo samotno iskustvo. Zatvorimo za sobom vrata i uglavnom nema nikoga osim nas, učitelja, i učenika. Ako imamo sreće, netko će nas prekinuti nekoliko puta tijekom dana – možda kolega u potrazi za zagubljenom knjigom, ili neki učenik koji nam nosi poruku – no, najveći dio dana učitelji provedu sami“ (Hodgson).

Možda se nekima ova autonomna situacija čini privlačnom, no uslijed mojih vrijednosti i standarda procjene, ja sam osjećala samo tugu jer nemam s kime podijeliti to intenzivno iskustvo poučavanja/rada s pametnim mladim ljudima. Početak akcijskog istraživanja to je iz korijena promijenio – odjednom sam otkrila da mogu (da sam čak i primorana) podijeliti svoje iskustvo poučavanja s nekoliko ljudi koji su s velikom pažnjom pratili što se događa s mojom nastavom jer je naš pristup akcijskom istraživanju podrazumijevao i *online* zajednicu učenja učitelja engleskog jezika koji su bili moji kritički prijatelji i s kojima sam dijelila svoje misli i iskustva svakog tjedna. Pomisao da dijelim svoj rad s drugima i da moram objektivno sagledavati to što radim snažno me motivirala u poučavanju. Uvijek sam bila motivirani učitelj, no osjećaj da to sad imam s kime podijeliti, pa i cjelokupni proces refleksije dodatno su ojačali moju motivaciju.

Kad pomislimo na prijatelje, najčešće se sjetimo vrlo bliskih osoba, koje su nam emotivno i fizički blizu, s druge strane, u kontekstu akcijskog istraživanja to nije tako. Osobe koje su postali moji kritički prijatelji nisam ranije poznavala, niti sam se s njima redovito susretala, pa možemo zaključiti da se radi o posebnoj vrsti prijateljstva u kojoj je kritički prijatelj „osoba od povjerenja koja postavlja provokativna pitanja, daje podatke za ispitivanje iz druge perspektive te kritički promatra rad osobe koja mu je prijatelj“ (Costa and Kallick, 1993). Ovo je samo jedna u nizu definicija kritičkog prijatelja (vidi Bognar 2008; MacBeath, Schartz, Meuret i Jakobsen 2000; Murray i Lawrence, 2000; Stenhouse, 1975; Stoll, Finka, Lorna 2003), ali ona koja bi nam mogla biti još korisnija, jer govori i o svrsi cjelokupnog fenomena je definicija Jane McNiff:

Tvoj kritički prijatelj (koji se naziva i „kolega kritičar“ ili „partner u učenju“) je netko čije mišljenje ti je vrijedno, i tko može kritizirati tvoj rad i pomoći ti da ga vidiš iz drugačije perspektive. Kritika je ključna, jer nam pomaže da vrednujemo kvalitetu istraživanja (McNiff, 2002).

Vidjet ćete iz primjera koje ću navesti u tekstu da nisam uvijek našla sva ova obilježja u jednoj osobi, već me mješavina različitih obilježja pomicala tako da sam radila na unapređivanju svog rada.

Da biste dobili potpunu sliku mog profesionalnog okružja u kojem sam se našla, predstaviti ću vam svoje kritičke prijatelje. Savjete od neprocjenjive vrijednosti i konstruktivna kritika dolazila je od već spomenutog kolege Branka Bognara, pionira akcijskog istraživanja u Hrvat-

skoj². Druge dvije važne osobe koje su bile važne za moj rad su Sanja Mandarić, učiteljica engleskog jezika u osnovnoj školi čije su kritičke, iskrene, ali prijateljske riječi uvijek unosile humor u naše rasprave, što je našu razmjenu učinilo vrlo zabavnom. Snježana Pavić, također učiteljica engleskog jezika u osnovnoj školi, čije su mi riječi bile velika potpora tijekom cijelog procesa, imala je važnu ulogu, jer je ovo iskustvo, kako sam već rekla, za mene bilo potpuno novo.

Kako je uspostavljena suradnja?

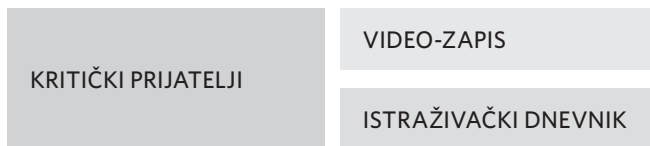


Slika 1. Načini uspostavljanja kritičkog prijateljstva

Nekoliko je načina na koji se mogu uspostaviti kritička prijateljstva (slika 1), a naša je komunikacija uspostavljena putem foruma *Moodle*, virtualnog prostora gdje smo dijelili svoja iskustva i pomagali jedni drugima da dobijemo bolji uvid u vlastitu praksu (Bognar, 2006a). To smo činili tako da smo međusobno dijelili primjere nastave (videozapisi) i osobne iskaze (istraživački dnevници). Slika 2 najbolje pokazuje sastavne dijelove tog foruma. Pomoću njih smo uspostavili svoju tjednu (a ponekad i svakodnevnu) komunikaciju.

² Branko Bognar i ja radimo na istome projektu – „Uloga kreativnosti u cjeloživotnom obrazovnju učitelja“, a on je poučavao Metodologiju pedagoških istraživanja na Učiteljskom fakultetu u Slavonskom brodu gdje sam pohađala njegovu nastavu tijekom cijelog zimskog semestra 2009. godine.

FORUM – za tango je potrebno nekoliko



Slika 2. Dijelovi foruma za raspravu

Riječi kritičkih prijatelja

Nakon što sam predstavila zamisao svog akcijskog istraživanja i nakon što sam objavila jedan od svojih prvih istraživačkih dnevnika, dobila sam ogromnu potporu svojih novostečenih kritički prijatelja. Ovo su Snježanine riječi:

Bok Klara,

zadnji put sam pročitala tvoj plan i otvorila obje stranice *Eduoglogster* i *Wiki*. Htjela sam ući u *Eduoglogster*, ali mi je potvrda prijave otišla u pretinac za smeće. No, iz onoga što sam vidjela mogu reći da mi se sviđa ta stranica. Sve u svemu, hvala ti na pismu, slažem se s tobom da je učenje iz autentičnog teksta drugačije od učenja iz udžbenika – nisam imala pojma da se gramatika može tako lako učiti. Posebno sam zadovoljna sa svojom temom akcijskog istraživanja, a tvoj plan zvuči zanimljivo, žao mi je što ja nisam imala te mogućnosti kad sam bila studentica. Puno sreće s tehnologijom!

Srdačan pozdrav! (S. Pavić, osobna komunikacija, 6. travnja 2010.)

Prema definiciji kritičkog prijateljstva, mislim da tu nema kritičkog osvrta. No, bio je to početak mog akcijskog istraživanja – vrijeme kad sam trebala podršku i ohrabrenje da steknem više samopouzdanja i poticaj za svoj rad. Vrijeme kada bi oštra kritika mogla više štetiti nego koristiti. Tijekom mog istraživanja čuli su se novi (kritički) glasovi, ali uz neizostavnu potporu cjelokupne zajednice. Nakon što sam uvela zadatke za domaću zadaću na *Facebooku*, pojavio se problem grešaka studenata (u njihovim porukama na zidu *Facebooka*. Podijelila sam svoje dvojbe s kritičkim prijateljima:

Dragi kolege,

šaljem vam svoj novi dnevnik s pitanjem, u stvari trebam pomoć. Studenti su otvorili svoju grupu na *Facebooku* za raspravu o temi naše nastave. Smeta me što ne znam kako ispraviti njihove pogreške koje tu vidim. Ako ih budem tamo ispravljala, bojim se da

će ih to obeshrabrati, pogotovo one lošijeg znanja koji su inače manje aktivni. Razmišljam o tome da popišem pogreške i spomenem ih kao opću temu za raspravu na *Facebooku*. Postoji mogućnost i da jedni drugima ispravljaju pogreške, pa ih donesu na nastavu. Što mislite o tome? (K. Bilić Meštrić, osobna komunikacija, 19. travnja 2010.)

Odogovor koji sam dobila od svoje kritičke prijateljice Sanje Mandarić bio mi je vrlo koristan:

Bok Klara,

nas su poučavali da postoje različiti ciljevi nastavnih aktivnosti, ovisno o tome što se želi postići. Je li cilj tečnost, ili točnost. Ako želiš da oni pišu i komuniciraju na engleskom što je više moguće (npr. tečnost), tada ne bi trebala biti toliko usredotočena na njihove pogreške – barem ne na početku. Jesu li svi ostavili neku poruku na zidu? Ako nisu, to je možda zbog toga jer se boje da će griješiti (npr. dječak iz Turske). Pusti da započnu s komunikacijom, a potom možeš njih pitati što misle što bi se trebalo učiniti s njihovim pogreškama? Možda će imati različite kreativne ideje (S. Mandarić, osobna komunikacija, 19. travnja 2010).

Bila sam svjesna da pisanje poruka na zidu *Facebooka* neće imati previše smisla bez davanja neke vrste općenitih povratnih informacija, pa sam nakon mjesec dana rasprava sa svojim kritičkim prijateljima počela promišljati kako zaključiti ovu aktivnost. Na internetu sam našla neke zanimljive programme za analizu teksta (*Wordle*, *Paper Rater*³) i podijelila te tek pronađene programe s Brankom, koji je predložio i neke druge, npr. *Online Text Analysis*⁴. Ubrzo sam dobila niz podataka o tekstovima svojih studenata na zidu *Facebooka*. Programi su mi pokazali koji su najčešći izrazi i učestalost riječi, složenost rečenica, postotak riječi iz rječnika, itd. Studenti su bili potpuno zaokupljeni rezultatima koje sam im pokazala i ubrzo su i sami proveli analizu, uživajući u oblacima riječi i postavljajući ih na zid *Facebooka* (slika 3).

³ *Wordle* je program za izradu „odabira riječi“. Oblak daje veću važnost riječima koje se češće javljaju u izvornom tekstu (<http://www.wordle.net/>), a *Paper Rater* je izvrstan analizator teksta na adresi <http://www.paperrater.com/>.

⁴ <http://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

istraživanje u drugom smjeru, što ću uskoro opisati. Kako se proces odvijao, ti su glasovi bili sve glasniji. Slijedi Brankova opaska nakon jednog od mojih nastavnih sati kojem se pridružio i snimio:

Za početak, moja jedina primjedba, ili bolje rečeno prijedlog jest da s vremena na vrijeme povežeš projekte studenata sa svojom nastavom, posebno kada dolazim snimati nastavu (B. Bognar, osobna komunikacija, 22. ožujka 2010).

Iako sam bila uvjerena da uključivanje novih tehnologija ide prilično dobro, moj kritički prijatelj i stariji kolega naveo me na razmišljanje da uvedem više IT-a u svoju nastavu. Ne samo kao domaću zadaću (*Facebook*) ili isječke s *YouTubea* kao uvod u raspravu, nego kao nešto što će biti sastavni dio nastave. Radi toga smo se preselili u računalnu učionicu i tamo sam držala nastavu do kraja semestra. Rezultati nastave engleskog jezika u računalnoj učionici su tema za još jedan rad. Studenti su koristili brojne programe, stvarali internetske stripove, kvizove, svi rječnici koji postoje na internetu bili su im dostupni, kao i gramatička pravila, videozapisi na kojima izvorni govornici govore o gramatici i cijeli niz aktivnosti vezanih uz Internet bio je dio nastave. Da nije bilo te primjedbe (da nema dovoljno informacijske tehnologije u mojoj nastavi), sve bi bilo vrlo centralizirano, tako da bih ja sjedila za svojim računalom i sama upravljala razredom. Upravo suprotno, po dva studenta za jednim računalom učinile su rad mnogo samostalnijim i više usmjerenim na njih.

Napredak su primijetili i moji kritički prijatelji, no opet su istaknuli neke loše strane:

Klara, vrlo sam zadovoljan napretkom tvog istraživanja. Vrlo je važno da tehnologija dobiva važno mjesto u tvojoj nastavi. U početku je to bilo nešto što se događalo izvan učionice, no sada je malo pomalo postalo njezinim sastavnim dijelom. Izvrsno je da si dovela studente u računalnu učionicu i omogućila im da se služe programima na Internetu. No, čini mi se da studenti ne posvećuju previše pažnje sadržaju svojih rasprava na *Facebooku*. Mi smo doprinijeli njihovom vođenju prema programima koji su ograničena sadržaja. Jedino se ljudi mogu uspješno baviti sadržajem – smislenom stranom komunikacije. Možda bi bilo dobro da tome posvetiš više pažnje u sljedećem (samo)vrednovanju. (B. Bognar, osobna komunikacija, 23. travnja 2010).

Opet sam dobila dublji uvid starijeg kolege. Možda se ova kritika može učiniti pregrubom u ovoj fazi (smisao cjelokupne aktivnosti je dovedena u pitanje), no dogodila se u kasnijoj fazi mog istraživanja kad su

potpora i dobronamjernost bile čvrsto utemeljene, tako da se kritiku nije moglo nikako drugačije doživjeti nego kao prijateljsku (više o povezanosti vremena, povjerenja i kritike vidi kod Swaffield, 2004). Ova primjedba bila je vrlo konstruktivna kritika aktivnosti koju sam ja doživjela kao uspješnu, no kasnije je nisam uspjela integrirati u svoj rad.

Osim očitog utjecaja na moj način poučavanja, cjelokupni proces je bio vrlo emocionalno obilježen. Svi moji kritički prijatelji su mi cijelo vrijeme davali veliku potporu. Sanja i Snježana (i ja u ulozi njihove kritičke prijateljice) nismo bile toliko kritične kao Branko (možda zato što smo znale da je to njegova uloga), ali je njihova emocionalna podrška bila ogromna – na neki način one su kritizirale to što sam previše samokritična. Svaki put kad sam sumnjala u to što radim, one bi našle pozitivne primjere i ohrabrile me jakim argumentima. Nakon evaluacije koja se dogodila u krivo vrijeme (nakon ispita), moji su studenti imali vrlo pozitivan stav prema tome kako se akcijsko istraživanje nastavilo, no njihov govor tijela me obeshrabrio (nisu bili baš razgovorljivi i nisu baš izgledali veselo)⁵, ali Snježana je napisala nekoliko riječi koje su mi ne samo pomogle da budem manje kritična prema sebi, nego me i motivirale da nastavim raditi na svom istraživanju:

Svidjelo mi se kako si uvela aktivnost analize teksta, način na koji si komunicirala sa studentima, šalila se, pomogla im da se ne boje kamere i ohrabrila ih da razmišljaju i zaključuju. Bilo je nekoliko zanimljivih zaključaka, jedan student rekao je da sad rade na onome što vole oni, a ne samo ti. Uistinu može biti zanimljivo, ne samo za učitelja/profesora, nego i za učenika/studenta. Može se napraviti nekoliko usporedbi između mojih učenika 5. razreda i tvojih studenata. Ovaj pristup je nov i jednima i drugima, što traži poseban oprez, no polako počinju uviđati sve prednosti ovoga načina rada. Puno su slobodniji, komunikativniji, veseliji, originalniji i prilagodljiviji. Veselim se tvojoj nastavi (S. Pavić, osobna komunikacija, 25. travnja 2010).

Ponekad se te rasprave pretvore u beskrajnu razmjenu ideja. Sanja i ja smo dugo raspravljale o autoritetu u razredu (u okviru teme Sanjina istraživanja). Ja sam tvrdila da je potrebno zadržati određenu distancu, a Sanja mi je ovako odgovorila:

Ja sam prije također mislila da djecu moram držati na distanci da bi ona bila poslušna, no moram ti reći da se s tobom ne slažem, i

⁵ Videouradak ove evaluacije dostupan je na <http://www.vimeo.com/11086787>, lozinka je *cornflowers*.

da mislim kako je moguće imati autoritet i bez držanja distance (S. Mandarić, osobna komunikacija, 9. ožujka 2010).

Iako se nisam s time slagala, osjećala sam zahvalnost da imam nekoga s kime mogu komunicirati na taj način. Osjećaji koji su u pitanju malo su paradoksalni; osim osjećaja zahvalnosti, postoji i neka vrst tjeskobe – pišem svom kritičkom prijatelju i sa zebnjom očekujem odgovor, a ako nisam zadovoljna s tim odgovorom u početku se malo ljutim i maknem se od toga. Poslije ponovno pročitam odgovor i počinjem razmišljati o tome da je moj kritički prijatelj možda u pravu (ponekad nije), i kad su mi misli i osjećaji smireni, mogu mu napisati odgovor. Možda je i to dio napetosti o kojoj govori John MacBeath:

„Kritički prijatelj je snažna ideja, možda stoga jer sadrži unutarnju napetost. Prijatelji unose visok stupanj neuvjetovane pozitivne sklonosti. Kritičari su, barem na prvi pogled, uvjetovani, negativni i ne podnose pogreške. Možda je kritičko prijateljstvo najbliže onome što možemo smatrati „pravim prijateljstvom“ – uspješno povezivanje bezuvjetne podrške i bezuvjetne kritike“ (MacBeath, 1998, str. 118).

Treba vremena da bi se došlo do te razine (Swaffield, 2004), a kad smo je postigli, treba biti strpljiv i ne reagirati impulzivno. Mislim da nije pretjerano reći da nas kritičko prijateljstvo uči kako se nositi s vlastitim osjećajima (učiti kako se nositi s kritikom), što je osobni rast.

Zahvaljujući tom odnosu bezuvjetne podrške i bezuvjetne kritike razvili smo veliku bliskost. Kad smo se vidjele na Pestalozzi konferenciji u Zagrebu u svibnju, iako je to bio drugi susret Sanje i mene, a Snježanu sam tek tada prvi put vidjela, osjećala sam se kao da sam među pravim prijateljima, koji su, uključujući i Branka, poznavali moj rad puno bolje nego bilo tko drugi (Slika 4.). Iako je to bio jedini put kad smo svo četvoro bili zajedno na jednom mjestu, kolegijalnost koja se među nama razvila bila je više no očita – u mnogim situacijama – posebno nakon naših radionica kad smo jedva čekale da se okupimo, podijelimo iskustva i damo podršku jedno drugome.⁶

⁶ Slike konferencije vrijede tisuću riječi a dostupne su na: <http://picasaweb.google.com/Klara.Bilic.Mestric/PestalozziConferenceMay2010ZagrebKoprivnica?authkey=Gv1sRgCMLNorXDmZ2FEQ#>

Zaključak

Svrha ovog rada bila je predstaviti jedan dio mog akcijskog istraživanja, a to je uloga mojih kritičkih prijatelja u istraživanju. U procesu smo razmijenili brojne komentare, primjedbe, prijedloge, pohvale i kritike, no odabrala sam predstaviti najslikovitije primjere za opis uloga koje su oni odigrali u mom akcijskom istraživanju (kolegijalnost, kritika, emocionalna i znanstvena potpora). Već sam rekla da je početak akcijskog istraživanja način na koji poučavam i moj profesionalni život promijenio na najdublji mogući način. No, nije to bilo samo na početku, već je cjelokupan proces bio nevjerojatno iskustvo zbog toga što su iz mene bili ljudi s kojima sam mogla podijeliti svoja profesionalna iskustva.

Utjecaj ovog prijateljstva ugrađen je u ove riječi, jer sam tijekom pisanja htjela završiti ovaj rad drugačije i imala sam drugu zamisao o tome kako bi on trebao izgledati – bilo je mnogo citata (čak više nego što sad ima) i puno se manje spominjalo kako sam se ja osjećala kao kritički prijatelj i kako je bilo imati kritičke prijatelje, a puno je više bilo govora o akcijskom istraživanju. No, kad sam objavila takozvanu „završnu verziju“ na forumu, Sanja mi je poslala veliko pismo, u kojem je u biti rekla – „ovo nisi ti kako sam te ja upoznala u procesu.“ Stoga sam počela dodavati dijelove koji su se odnosili na moje osjećaje, a cijeli posljednji dio, u kojem se bavim osjećajima u kritičkom prijateljstvu, napisan je pod snažnim utjecajem Sanjinih kritičkih primjedaba.

Ne samo da bi ovaj rad bio drugačiji da nije bilo mojih kritičkih prijatelja, nego bi i moja nastava bila drugačija: nastavila bih koristiti jedno računalo ispred sebe, zabavljala studente video-isječcima i mislila si da je i to u redu. Ono što je najvažnije – vodila bih monolog sa samom sobom. Drugi glasovi, osim mog vlastitog, pomogli su mi da dobijem drugačiji uvid u situaciju, da dodatno razvijam svoje misli i učinim ih živima. Sve je to vodilo drugom dijalogu koji je i prije postojao, ali ne u pravom smislu – nije to bio pravi dijaloški odnos (eng. *genuine dialogic relationship*) (Bakhtin, 1984) koji sam imala sa svojim studentima. Kritički prijatelji su me uvijek podsjećali da pitam studente kako se njima sviđa to što radimo i što bi oni u stvari htjeli dobiti u cijelom procesu – tako da me i njihov glas kontinuirano usmjeravao tijekom istraživanja.

Za razliku od veličanstvene literature na koju se Bakhtin referira, ne mogu reći da je moja nastava bila veličanstvena (uvijek osjećam da ima toliko toga što treba naučiti), no znam da se nikad prije nisam tako dobro osjećala u učionici kao tog semestra. Bilo je zahtjevno, naporno,

ponekad čak dosadno i ponižavajuće, no uvijek sam imala na umu da su uz mene ljudi s kojima mogu podijeliti ono što se događa u razredu i na čiju potporu i usmjeravanje uvijek mogu računati.



Slika 4. Moji kritički prijatelji (s desna na lijevo) Snježana, Sanja, Branko i ja na Pestalozzi Europskoj radionici u Hrvatskoj u svibnju 2010.

Literatura

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (prir. i prev. C. Emerson). Minneapolis: University of Minnesota.
- Bognar, B. (2006a). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*. 13.1.49-68.
- Bognar, B. (2006b). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8.1.209-227.
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, 2008). <http://kreativnost.pedagogija>.

- net/file.php/1/Dokumenti/ddisertacija_kraj.pdf (Preuzeto 15. rujna, 2010).
- Costa, A., Kallick, B.(1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51.2.49-51.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, New York: Routledge.
- Hodgson, K. (ed.). *Just beyond the walls: Teachers as writers in virtual space*. <http://www.learnnc.org/lp/pages/6618> (Preuzeto 15. rujna, 2010).
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Israel/Israel,%20paper%204.doc> (Preuzeto 15. rujna, 2010).
- MacBeath, J. (1998). I didn't know he was ill: The role and value of the critical friend. No quick fixes: perspectives on schools in difficulty. Stoll, L., Meyers, K. (Eds.). 118-132. London: Falmer Press.
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7.3.267-278.
- Whitehead, J., McNiff J. (2006). *Action research: Living theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.

Kako sam kroz akcijsko istraživanje počela ostvarivati vrijednosti nastave usmjerene na dijete

Sanja Mandarić

Osnovna škola „Vladimir Nazor“, Đakovo, Hrvatska

Kako sam se počela baviti akcijskim istraživanjem?

Učiteljica sam engleskog i njemačkog jezika u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Đakovu, gdje radim četiri godine. Engleski i njemački jezik predajem kao izborni i redovni program od prvog do osmog razreda (ovisno o zaduženju koje se svake godine mijenja). Nastava je organizirana u dvije smjene u dvjema učionicama koje dijelim s pet kolegica koje isto tako predaju strani jezik.



Video 1. Zajednica učenja u OŠ „Vladimir Nazor“ Đakovo – www.vimeo.com/12736138

Akcijskim istraživanjem sam se počela baviti 2008. godine u sklopu projekta „Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja“ u or-

organizaciji Učiteljskog fakulteta u Osijeku. Projekt je uključivao profesionalni razvoj studenata budućih učitelja i učitelja u praksi. Doc. dr. sc. Branko Bognar je bio odgovoran za profesionalno usavršavanje nastavnika u praksi. Sudionici su bili trideset učiteljica i učitelja iz triju škola u različitim hrvatskim gradovima – Požega, Slavonski Brod i Đakovo. Svoje ideje smo raspravljali svaka dva tjedna u zajednicama učenja koju je u mojoj školi vodila pedagoginja Verica Kuharić-Bučević. Video 1. pokazuje djelovanje naše zajednice od 2005. do 2008. godine.

Osim u zajednicama učenja sudionici su surađivali posredstvom elektroničkog sustava *Moodle*. S obzirom na njihov velik broj sudionici su bili podijeljeni u četiri različite skupine prema predmetima koje predaju. Time nam je olakšana komunikacija i suradnja. Osim toga, takva organizacija je dovela do toga da su učitelji iz jedne škole bili u različitim skupinama, što mi je osobno bilo zanimljivo jer sam pojedine kolegice i kolege iz drugih škola i njihovo djelovanje upoznala prvo preko internetskog foruma, a tek kasnije uživo. Svaka skupina je imala svog voditelja, a naša je imala posebnu gošću – dr. Moiru Laidlaw iz Flamborougha iz Velike Britanije koja je unatoč velikoj udaljenosti svakodnevno bila prisutna na forumu te je zahvaljujući videozapisima nastave mogla pratiti i pomoći svojim prijateljskim i kritičkim osvrtima svim sudionicima skupine *Cornflowers* (svaka skupina je dobila naziv prema nekom cvijetu: Ljubičice, Tratinčice, Maslačak i *Cornflowers*).

Akcijski dio istraživanja na nastavnim satima sam provela u dva kruga – u prvom krugu voditeljica mi je bila dr. Moira Laidlaw, a trajao je od 3. studenog 2009. (od tada datira inicijalni zapis moje nastave) do 24. ožujka 2009. (kad sam napisala zadnji istraživački dnevnik u prvom krugu istraživanja). Paralelno s akcijsko-istraživačkim djelovanjem u nastavi odvijala se edukacija sudionika projekta o akcijskim istraživanjima i o temama s kojima se svatko od nas bavio u svom istraživanju u zajednicama učenja, a vodio ih je Branko Bognar i pedagozi u pojedinim školama koji su sudjelovale u projektu.

Svoj put prema samospoznaji i učenju o nastavi sam nastavila u drugom krugu istraživanja, pod voditeljstvom Branka Bognara, a trajao je od 24. studenog 2009. (kad sam napisala prvi istraživački dnevnik u drugom krugu u kojem opisujem plan istraživanja, a u nastavi počinje 11. prosinca 2009.) do 16. lipnja 2010. (kad je napravljen zadnji intervju s nekoliko učenika iz razreda). Istraživanje sam započela s desetogodišnjim učenicima 5. razreda koji su engleski jezik počeli učiti u 1. razredu te su do tada znatno ovladali njime. Tom sam razrednom odjelu te školske godine počela predavati te preuzela razredništvo.

Proces promjena i što sam sve naučila

1.1 Prvi krug istraživanja

Na fakultetu sam učila podjelu nastavnog procesa prema udžbeniku didaktike u kojemu su predviđene sljedeće nastavne etape: pripremanje, obrada, ponavljanje, vježbanje i provjeravanje (Poljak, 1980, str. 53). U takvom pristupu nastavi učitelj je osoba koja je gotovo u potpunosti zadužena za organizaciju i uspješnost nastavnog procesa, pri čemu uglavnom vodi računa samo o propisanom planu i programu, a manje o potrebama, interesima i mogućnostima učenika. Osim toga, u središte nastavnog procesa postavljen je kognitivni aspekt nastave, dok je doživljajna i psihomotorička strana nastave zapostavljena. Međutim, čitajući knjigu *Didaktika* Bognara i Matijevića (2002, str. 203) uočila sam drugačiji pristup odgojno-obrazovnom procesu. Naime, tu se nastavni proces dijeli na sljedeće etape: dogovor, realizacija i evaluacija. Shvatila sam kako tu nije riječ u terminološkoj razlici, već se radi o suštinskoj promjeni koja podrazumijeva veću aktivnosti i odgovornost učenika kako u procesu učenja, tako i u procesu organizacije nastave.

U skladu s novim saznanjima sam krenila u određivanje izazova i izradu plana istraživanja koje je uključivalo višetjedno promišljanje, rasprave na forumu i educiranje u zajednici učenja. Imala sam nekoliko ideja, mijenjala ih i nadopunjavala, a na kraju tog procesa sam ponosno izrazila sljedeće kao svoj izazov: *Kako mogu motivirati učenike na zajedničko planiranje nastave?*

U sklopu izazova sam postavila dva cilja:

- Podići učeničku neovisnost u procesu učenja
- Razvijati osjećaj odgovornosti prema učenju

Kriteriji uspješnosti su bili:

- Učenici sudjeluju u pripremanju nastave
- Učenici koriste različite metode učenja
- Učenici surađuju i međusobno si više pomažu

Nastojeći ostvariti postavljeni istraživački interes namjeravala sam poticati učenike na sudjelovanje u pripremanju nastave, na provođenje nastavnih aktivnosti te na procjenu i samoprocjenu uspješnosti procesa učenja. Osim toga, namjeravala sam detaljnije proučiti stručnu literaturu kako bih se bolje upoznala s mogućnostima ostvarivanja željenih promjena u nastavi te osposobila za ostvarivanje akcijskog istraživanja. Prikupljala sam sljedeće podatke: samorefleksivni istra-

živački dnevnik koji sam vodila najmanje jedanput tjedno, video zapise nastave (ukupno dvadeset u oba kruga istraživanja), fotografije te različite upitnike, listiće procijene i samoprocijene i sl. koje su učenici popunjavali nakon nastave.

Međutim, nepoznate vode akcijskog istraživanja su me odvele u drugom smjeru te se nisam u potpunosti bavila onim što sam odredila u planu, već sam se u suradnji s Moirom Laidlaw počela baviti različitim temama čiji je zajednički cilj bio stvaranje nastave usmjerene na učenika. Na taj način sam upoznala i počela razumijevati postavke humanističke teorije učenja koje u središte nastavnog procesa stavlja učenike i njihove potrebe te razvila neke nove dimenzije svoje osobnosti.

Osim toga, Moira Laidlaw me je upoznala s postavkama životno-teorijskog pristupa akcijskom istraživanju u kojem važnu ulogu imaju odgojne vrijednosti:

...obrazovna teorija kao način života može se izgraditi na temelju pitanja koje praktičar sam sebi postavlja, npr. „Kako unapređujem vlastitu praksu? Važnost toga „ja“ kao žive kontradikcije u takvim pitanjima se razmatra, a o drugim epistemološkim pitanjima vezanim uz vrijednosti, valjanost i opću primjenjivost se raspravlja iz perspektive načina života“ (Whitehead, 1989, str. 40).

Moira Laidlaw (2008) dodaje kako je „još jedno obilježje životnih obrazovnih teorija njihovo shvaćanje da vrijednosti nisu statične, već se razvijaju onako kako se mi razvijamo“. Fascinatna transformacija vrijednosti se tijekom istraživanja dogodila i u meni – počela sam učenike vidjeti kao cjelokupne osobe, s njihovim vrlinama i manama, počela sam učiti prihvaćati njihove nedostatke, a poticati vrline. Osim toga, shvatila sam kako promijene koje želim vidjeti u svojoj praksi trebaju poći od mene same. Uočila sam i počela mijenjati svoje impulzivne reakcije prema učenicima na nastavi koje nisu djelovale odgojno. Prihvatila sam sugestiju Moire Laidlaw da postupci na nastavi trebaju biti promišljeni i djelovati odgojno na djecu.

Kako bih doznala što učenici misle o mom ponašanju na nastavi organizirala sam radionicu *Komunikacija zmije i žirafe* (Uzelac, Bognar & Bagić, 1994, str. 138-139). Osoba koja komunicira kao žirafa je ljubazna, sluša govornika, ne prekida ga u razgovoru, a osoba koja komunicira kao zmija je suprotno od toga. Evo što su učenici napisali:

Skupina 1: Razrednice, vi ste zmija kad vičete na nas, a žirafa kad nam date puno zanimljivih aktivnosti koje radimo u skupini.

Skupina 2: Naša nastavnica zna biti zmija kad joj netko ide na živce, ali je zapravo žirafa.

Skupina 3: Naša nastavnica je zmija kad je kamera u razredu, a žirafa kad nema kamere.

Skupina 4: Vi ste zmija kad kažete da ćemo ići van, a onda ne idemo. A inače ste mala žirafa.

Skupina 5: Vi ste kao žirafa.

Skupina 6: Naša nastavnica je uvijek žirafa, topla je i uvijek nam sve objasni

(S. Mandarić, osobna komunikacija, 19. ožujka 2009).

Takvi učenički komentari su mi s vremenom postali jako dragocjeni jer sam shvatila kako su kvaliteta nastave i reakcije učenika u velikoj mjeri rezultat mojih postupaka. Pri tome učenici mi služe kao zrcalo u kojemu mogu vidjeti što sam postigla, odnosno koliko su oni uistinu zadovoljni nastavnim procesom. Shvatila sam da svoje postupke i metode mogu mijenjati, što sam s vremenom i učinila razvijajući ih u skladu s humanističkim pristupom učenju.

Ako bih trebala jednom riječju opisati svu kompleksnost onog što sam naučila u prvom krugu, mislim da bi ta riječ bila – *sloboda*. Pružanje slobode učenicima da budu ono što jesu, ali isto tako i pružanja mogućnosti da se izraze na nastavi. U početku su mi promijene koje sam nastojala unijeti u nastavu djelovale zastrašujuće i često sam imala osjećaj izgubljenosti, a moja voditeljica Moira Laidlaw me je u tome u potpunosti razumjela:

Da, i to je zastrašujuća promjena, jer kad to učiniš, imat ćeš manje moći/kontrole nad djecom. Ako im pružiš više aktivnog vremena u nastavi, pokazuješ kako im vjeruješ da će se ponašati odgovorno. To se ne događa preko noći, a i ponekad kad već imaš razrađen sustav i jedno vrijeme se čini da sve funkcionira kako treba, naglo opet sve može izmaknuti i činiti se strašnim (M. Laidlaw, osobna komunikacija, 19. studeni 2010).

Premda je ta transformacija bila teška, shvatila sam sljedeće: *pružajući slobodu drugima da budu ono što jesu pružam slobodu sebi*. Shvatila sam kako se oslobađam od neprestane težnje kako se djeca moraju ponašati u skladu s mojim očekivanjima koja su često izraz samo moje nepotrebne želje za kontrolom.

1.2 Drugi krug istraživanja

Nakon prvog kruga istraživanja započela sam pisati izvještaj u suradnji s Moiirom Laidlaw. Međutim, nakon nekoliko radnih verzija izvještaja te rasprava na forumu shvatila sam kako moje istraživanje ipak

nije bilo završeno. Premda sam puno toga naučila, ono što sam tada učinila je u većoj mjeri bila refleksivna praksa (Schön, 1983), a manje sustavno osmišljeno i provedeno akcijsko istraživanje¹.

Osim toga, shvatila sam kako su se tijekom moga istraživanja više promijenile vrijednosti nego sama nastavna praksa. U tome su mi pomogle sugestije Branka Bognara koji je napisao sljedeće kao komentar na jednu od radnih verzija izvještaja:

Čini mi se da tvoje vrijednosti na početku projekta nisu bile iste kao i danas. Smatram da si mijenjala svoje vrijednosti kako si mijenjala svoju praksu. To znači kako nisi željela od početka uspostaviti nastavu usmjerenu na dijete, s obzirom da nisi uopće znala kao ona izgleda. Međutim, u komunikaciji s Moikom i drugim sudionicima projekta postala si svjesna drugačijeg pristupa nastavi koji je bio suprotan tvojoj praksi i tvojim vrijednostima u to vrijeme (B. Bognar, osobna komunikacija, 23. svibnja 2009).

U to vrijeme sam dobila priliku prezentirati svoja iskustva na međunarodnoj konferenciji „Kreativni pristup osposobljavanju učitelja“ koja se održala Požegi (vidjeti <http://ejolts.net/conference>). Na radionici koju sam vodila zajedno s kritičkim prijateljicama Majom Vuka i Natašom Stanković shvatila sam kako moje istraživanje nema značaj samo za moju odgojnu praksu, već ono može pomoći i drugim učiteljima. Odnosno na temelju reakcija sudionika radionice shvatila sam kako drugi ljudi mogu učiti od mene kako ostvariti proces akcijskog istraživanja i razvijati vrijednosti nastave usmjerene na dijete. Osim toga, u razgovoru s Brankom Bognarom, shvatila sam kako bi bilo korisno ostvariti drugi krug akcijskog istraživanja jer bih na taj način vrijednosti kojih sam tek počinjala biti svjesna, mogla ostvariti ne samo u smislu poboljšanja odnosa s učenicima, već i sustavno kroz nastavne aktivnosti. Zbog toga sam u drugom krugu postavila sljedeći izazov istraživanja: *Kako ostvariti nastavu engleskog jezika usmjerenu na učenika kroz projektanu nastavu* te u plan svog istraživanja ugradila ciljeve koji su se temeljili na Rogersovim (1983, 1995) postavkama suštinskog i iskustvenog učenja (tablica 1.).

¹ Akcijsko istraživanje je sistematsko ispitivanje svrha kojeg je poboljšanje društvene situacije te njegovo objavljivanje (McNiff & Whitehead, 2009, str. 11).

Tablica 1. Plan drugogog kruga akcijskog istraživanja

IZAZOV: <i>Kako mogu ostvariti nastavu engleskog jezika usmjerenu na učenika kroz projektnu nastavu?</i>	
CILJEVI I KRITERIJI	
CILJ: <i>Potaknuti osobnu uključenost</i> KRITERIJ: Učenicima je bitno što rade i uče, uključeni su i njihovi osjećaji i potrebe te se nastava planira prema tim potrebama CILJ: <i>Samo-iniciranost učenja</i> KRITERIJ: Učenici preuzimaju odgovornost i sami odlučuju u kojem smjeru će ići njihovo učenje CILJ: <i>Ostvariti suštinsko učenje</i> KRITERIJ: Učenici mijenjaju svoje ponašanje i stavove, više pomažu jedni drugima i više se uvažavaju. CILJ: <i>Ostvariti samo-evaluaciju i međusobnu evaluaciju</i> KRITERIJ: Učenici procjenjuju rezultate svog učenja i o učenja svojih kolega te uočavaju bitnost procesa evaluacije CILJ: <i>Ostvariti smislenost nastavnog procesa</i> KRITERIJ: Učenici uočavaju bitnost cjelokupnog nastavnog procesa i povezuju učenje sa svakodnevnim životom	
AKTIVNOSTI	
Čitanje literature	Teme: Aktivnosti usmjerene na učenika Projektna nastava Nastava u skupinama Metode i strategije poučavanja Učenje u timu
Suradnja sa ostalim sudionicima akcijskog istraživanja	Kritički prijatelji i voditelj: Promatranje i snimanje nastave Komunikacija na forumu http://kreativnost.pedagogija.net Analiza nastave
Nastavne aktivnosti (moje i učeničke)	Dogovoriti s učenicima ostvarivanje projekta Poticati učenike na sudjelovanje u projektu i i pratiti njihov napredak i interes (kroz intervjue, evaluacijske listiće i sl.) Učenici sudjeluju u stvaranju projekta Učenici prezentiraju projekte Učenici evaluiraju vlastito sudjelovanje i sudjelovanje svojih kolegica i kolega
PODACI	
Dnevnik akcijskog istraživanja, fotografije, videozapisi, rasprave na forumu, materijali koje su učenici pripremili, evaluacijski listići, intervjui s učenicima, bilješke o promatranju nekoliko učenika	

S učenicima sam dogovorila da tijekom akcijskog istraživanja ostvare nekoliko manjih projekata, čije teme je predložio Branko Bognar. U prvom projektu učenici su trebali osmisliti kako bi se predstavili kad bi to trebali učiniti na engleskom jeziku. Na početku su se kroz razne aktivnosti međusobno predstavljali na engleskom jeziku, a nakon toga su na osnovu tih informacija osmislili predstavljanje svoje skupine. Kako bih ostvarila planirane projektne aktivnosti učenike sam podijelila u sedam skupina. S obzirom da su te skupine bile formirane prema slučajnom izboru, planirala sam da aktivnosti predstavljanja budu usmjerene na stvaranje tima kao npr. opisivanje sebe članovima svoje skupine na osnovu natuknica koje sam im dala, osmišljavanje imena svoje skupine koje je trebalo biti što kreativnije uz pomoć ponuđenih slova, dogovaranje pravila ponašanja u svojoj skupini, opis pozitivnih osobina članova svoje skupine i sl.

Navedene aktivnosti su učenici provodili na engleskom jeziku. S obzirom da su učenici razgovarali o sebi i svojim iskustvima, učenje im je postalo smislenije i u većoj mjeri su bili intrinzično motivirani što je važna pretpostavka suštinskog učenja. Međutim, nenaviknuta na ovakav način nastave, često sam znala organizirati puno aktivnosti koje ne bih dovoljno prokomentirala s učenicima. Osim toga, dosta vremena i energije sam trošila kad sam željela privući njihovu pažnju kako bih im dala upute. Nadalje, neke aktivnosti, a i većinu uputa, sam davala na hrvatskom, što sam kasnije, na poticaj Branka Bognara nastojala promijeniti. Videozapis <http://vimeo.com/8573959> snimljen 18. prosinca 2009. zorno prikazuje jedan sat stvaranja tima.

Nakon prvog projekta učenici su predstavili ono što su pripremili i trebali smo krenuti dalje. Međutim, unatoč višetjednim aktivnostima stvaranja tima, učenici nisu bili zadovoljni u svojim skupinama, a isto tako ni projektom kojim su se bavili. Pretpostavljam da je razlog tomu bio što nisu bili uključeni u odluke oko izbora teme, a isto tako oko formiranja skupina. To mi je bio jedan od težih trenutaka u drugom dijelu istraživanja te sam punih mjesec dana razmišljala što dalje. Nakon ohrabrujućeg razgovora s voditeljem ipak sam se odvažila s učenicima dogovoriti nastavak. Prilikom izbora druge projektne teme učenici su odlučili formirati skupine prema svom izboru. To nije bilo u skladu s mojim očekivanjima, ali sam prihvatila njihovu želju nastojeći se približiti svome cilju istraživanja, koje je uključivalo poštivanje njihovog prava na odlučivanje. Evo što sam o tome pisala u svom istraživačkom dnevniku:

S učenicima sam u utorak razgovarala o nastavku projekta i rekla im da će ovaj put moći birati teme, a spontano je učeniku K.

R. palo na pamet da onda trebamo organizirati skupine prema temama – bila sam sretna što su zainteresirani te im rekla da se organiziraju do četvrtka, no kad sam ih vidjela u četvrtak 1.sat i pitala jesu li što napravili – ništa! Meni je odmah mrak pao na oči, no samouvjereno sam im rekla da to onda učine pod odmorom do 3. sata kad smo imali engleski što su oni i učinili – nisam mogla vjerovati!! (S. Mandarić, osobna komunikacija, 26. veljače 2010.)

Osim toga, svaka skupina je mogla sama odabrati temu koju će istraživati. Teme za koje su se odlučili su bile: pecanje, *skateboarding*, predstavljanje našeg razrednog odjela, sportovi, kućni ljubimci, košarka i nogomet.

Jedan takav sat projektne nastave je snimljen 19. ožujka 2010. na kojem su učenici završavali projekte te pripremali prezentacije o temi koju su izabrali (vidjeti skraćenu verziju na <http://www.vimeo.com/10773786>).

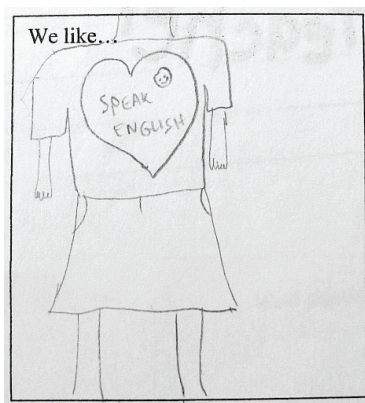
Budući da su učenici, kao i ja sama, u ranijim fazama projekta uglavnom govorili na hrvatskom, došla sam na ideju napraviti srce na kojem sam napisala „Speak English“ kojemu je svrha bila da i mene i njih podsjeća kako bismo trebali komunicirati na engleskom jeziku. To je znatno pridonijelo komunikaciji na engleskom – kadgod bi me netko od učenika htio nešto upitati, srce na mojim prsima bi ih podsjetilo da trebaju govoriti engleski (slika 1.). Međutim, ono što tada još nisam postigla je da se učenici i međusobno dogovaraju na engleskom.



*Slika 1. Poruka učenicima u obliku srca da govore
na engleskom jeziku.*

Na istom tom nastavnom satu moguće je uočiti da su učenici, nakon što su završili s pripremama prezentacija, ispunjavali listiće za samoprocjenu (od 9:00–10:30), koje sam napravila na osnovi kriterija za samoprocjenu koje su učenici sami dogovorili tijekom razredne rasprave na samom početku projekta što smatram izrazito bitnim u smislu demokratizacije nastavnog procesa. Proces samoprocjene pokazao se vr-

lo korisnim u situacijama kad se učenici nisu pridržavali nekog od kriterija što bi se odrazilo na njihovoj samoprocjeni. Iskrenost njihovih odgovora pomogla mi je shvatiti koliko su djeca uistinu bila sposobna preuzeti odgovornost za vlastito učenje kad sam im pružila priliku za to. Isto tako, učenici su imali priliku procijeniti uspješnost mog vođenja nastave (od 10:30–13:19). Budući da sam na učeničke nestašluke tijekom istraživanja često znala reagirati burno, njihove sugestije su mi pomogle shvatiti da to nije u skladu s humanističkim pristupom koji sam počela razvijati.



Slika 2. Primjeri odgovora jedne skupine učenika na pitanje u upitniku „Što ti se sviđa, a što ne sviđa u mom odnosu prema tvojoj skupini?“

Učenička samoprocjena je posebno došla do izražaja prilikom prezentacije pojedinih projekata. Povratna informacija je bila vrlo bitna budući da su učenici učili izražavati svoje mišljenje na pristojan način te uvažavati trud koji su pojedine skupine uložile u ostvarivanje svojih projekata. Dakako, bilo je i slučajeva kad su pojedini učenici izražavali svoje mišljenje na nepristojan način, što bismo uvijek za vrijeme ili nakon nastave raspravili. U takvim situacijama učenicima sam nastojala dati do znanja kako je u redu pogriješiti, no ono što je najbitnije je priznati svoju grešku sebi i drugima i preuzeti odgovornost za ono što je učinjeno. Na kraju projektne nastave su ispunjavali upitnike u koje su opisali cjelokupan dojam o projektnoj nastavi, o mom vođenju razrednog odjela te o vlastitoj aktivnosti. Primjer odgovora jedne skupine učenika na jedno od pitanja u upitniku možete vidjeti na slici 2.

Osim što sam u drugom krugu naučila puno o suradničkom učenju i projektnoj nastavi, naučila sam i kako je bitno oslušivati potrebe učenika te im u skladu s tim dati određenu slobodu u organiziranju nastave, izboru tema i sl. te ih na taj način uključiti u sve etape odgoj-

no-obrazovnog procesa. Naime, slobodu vidim kao bitnu pretpostavku odgojno-obrazovnog procesa. No, ako se djeca s tom slobodom ne mogu nositi tj. ako zbog te slobode čine nešto što je nepovoljno za njih same, smatram svojom dužnošću ukazati im da sloboda nosi i odgovornost – ali ne u smislu kazne, već u smislu prihvatanja posljedice onoga što je učinjeno te primjenu restitucije (Chelsom Gossen, 1994). Uvjerena sam da u svojim odlukama nisam uvijek pravedna, no ono što me ohrabruje je spoznaja da od djece mogu saznati kad pogriješim. Kako je jednom Moira Laidlaw napisala, a i ja se slažem s tim, djeca imaju snažan osjećaj za pravdu i u tom smislu i ja puno učim od njih.

Zaključak

Provodeći akcijsko istraživanje naučila sam puno o sebi, nastavnom procesu, o djeci i svom odnosu s njima: u prvom krugu svog istraživanja sam počela učiti kako učenicima pružiti više slobode u nastavnom procesu te kako ih prihvatiti kao osobe sa svojim vrlinama i manama. Isto tako, naučila sam kako pokazivanje prisnosti prema njima može samo doprinijeti kvaliteti nastavnog procesa, a da se pri tome ne dovede u pitanje učinkovitost procesa učenja. Isto tako sam osvijestila vrijednosti nastave usmjerene na dijete.

U drugom krugu sam dalje razvijala otvorene i prisne odnose s učenicima nastojeći ostvariti pretpostavke nastave usmjerene na dijete kroz projektno učenje. Osim što sam naučila da u organiziranju projektne nastave trebam preuzeti ulogu voditelja, a ne dominantne osobe u razredu isto tako sam mijenjala svoj pristup vođenju nastavnog procesa koji je sve više bio u skladu s humanističkim pristupom učenju. To se posebno očitovalo u pružanju slobode učenicima u odlučivanju i izražavanju svog mišljenja.

Ljepota onog što sam postigla nakon dvije godine istraživanja leži u svjesnijem pristupu nastavi. Samokritički promišljajući svoju profesionalnu praksu i dalje nailazim na nova pitanja: Kako učenike potaknuti na humane odnose? Kako naći pravu mjeru između pružanja slobode učenicima da se izraze i netoleriranja bahatog ponašanja? Kako prilagoditi nastavu što više njihovim potrebama? Na taj način i dalje modificiram svoju nastavu i ponašanje. No, sada sam svjesna kako na pitanja koja mi se javljaju ne mogu dobiti trenutne odgovore i rješenja. U skladu s idejom McNiff i Whiteheada (2006, str. 30) kako „za razliku od tradicionalne društvene znanosti, akcijska ispitivanja nisu usmjerena na zaključak, niti praktičari očekuju da će pronaći određene odgovore“, moje učenje se i dalje nastavlja, produbljuje. Na svu seću, u

tom procesu nisam sama, već ću ga nastaviti s djecom s kojom zajedno učim i razvijam se.

Slažem se sa stavom Branka Bognara (2008, str. 5) da u školi usmjerenoj na promjene učitelji više ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja koja najčešće provode profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već oni trebaju postati aktivni sudionici u procesu istraživanja. Uostalom, smatram da akcijsko istraživanje nije samo poboljšanje vlastite prakse, već i vlastita života, a rekla bih i stil života. A ako niste dosad, predlažem da se uvjerite i sami!

Literatura

- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, 2008) http://kreativnost.pedagogija.net/file.php/1/Dokumenti/ddisertacija_kraj.pdf (Preuzeto 12. rujna. 2010).
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gossen, D.C. (1994). *Restitucija: preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea.
- Laidlaw, M. (1996). *Living educational theorising: How I developed a more democratic educational practice*. <http://www.actionresearch.net/writings/china/mllet10908.htm> (Preuzeto 15. rujna 2010).
- McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Poljak, V. (1980.). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Bell & Howell.
- Rogers, C. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Uzelac, M. Bognar; L., Bagić A. (1994). *Priručnik odgoja za nenasilje i suradnju: Pedagoške radionice za djecu od šest do četrnaest godina*. Zagreb: Slon.

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from asking questions of the kind, "How can I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19.1.41-52.

Akcijsko istraživanje i samostalnost učenika

Ljerka Vukić

Osnovna škola Ščitarjevo, Hrvatska

Svoje akcijsko istraživanje započela sam uspostavljanjem vrijednosti u koje vjerujem kao učitelj. Nakon što sam o tom pitanju razmišljala, odlučila sam da moja temeljna vrijednost bude želja da učenici engleski jezik usvajaju autonomno, to jest, želim da u centru procesa poučavanja budu učenici. Tako je cilj mog akcijskog istraživanja povećati autonomiju učenika. Sljedeći važan korak je bio uspostava kriterija, odnosno odluka o tome kako saznati jesu li učenici autonomni, odnosno koji je stupanj autonomije učenika. Uspostavila sam kriterije, koje sam shvatila kao manje apstraktno izražene, odnosno operacionalizirane vrijednosti.

Moji kriteriji za autonomiju učenika bili su:

1. Učenici koriste iskustva i znanje koje već posjeduju
2. Učenici imaju osjećaj „vlasništva“ nad učenjem
3. Učenici otkrivaju kako se jezik koristi u svakodnevnom životu
4. Učenici slobodno surađuju kako bi postigli ciljeve učenja
5. Učenici imaju slobodu izbora

Ove kriterije sam koristila pri planiranju aktivnosti u učionici. Odlučila sam provesti akcijsko istraživanje u dva kruga. To mi se činilo dobrim zato što mi je omogućilo da vidim ima li mjerljivih rezultata mojih pokušaja. U prvom krugu imala sam sljedeće ciljeve. Obrazovni cilj je bio naučiti primjeniti prošlo glagolsko vrijeme. Funkcionalni cilj je bio napisati priču i pjesmu. Sljedeći važan cilj je bio socijalni i osobni razvoj učenika: naučiti kako raditi sa drugima, kako dijeliti posao, kako cijeliti posao drugih i kako preuzeti odgovornost za zadatak.

Prvi krug je trajao četiri nastavna sata. Učenici su radili u grupama. Svojoj grupi su dali naziv i predstavili su se drugim grupama. Napisali su akrostičnu pjesmu uz pomoć prvih slova predmeta koji su izabrali. Isti predmet su koristili pri stvaranju priča. Učenici su glumili jednu scenu iz priče koju su napisali. Grupe učenika su nosile sljedeće nazive: *Fantastic four*, *Street mafia*, *Basketballs* i *Cute Bear*.

Ovo su priče koje su učenici napisali:

Sretna vilica (Grupa *Basketballs*)

Ovo je naša priča o sretnoj vilici. To se dogodilo kad smo igrali košarkaško finale sa Chichago Bullsima. Trener je držao sretnu

vilicu. Neki čovjek je ukrao vilicu i počeli smo gubiti. U drugom poluvremenu našli smo vilicu. Počeli smo pobjeđivati u trećem poluvremenu. Na kraju utakmice mi smo pobjedili. I dobili smo zlatnu medalju sa sretnom vilicom.

Izgubljeni mobitel (Grupa *Fantastic four*)

Jednog dana dječak je išao u šumu i izgubio čarobni mobitel. Djevojčica je našla mobitel i pokušala naći vlasnika. Djevojčica je otišla u supermarket i izgubila čarobni mobitel. Čarobni mobitel se promijenio i našla ga je druga djevojčica.

Ulična mafija (Grupa *Street mafia*)

Bila je godina dvijetisućita. To se dogodilo u stražnjem dvorištu kuba Ace. Nepoznatom čovjeku je pucano u glavu za 30 centa. Evo što se dogodilo:

Gangster: „Daj mi svoj novac, sat i sve što imaš!“

Čovjek: „Nikad!“

Gangster: „Ubit ću te!“

Dječak je pokušao pobjeći, ali ga je gangster uhvatio, istukao i prostrijelio mu glavu.

Grupa *Cute Bears* nije napisala priču jer nekoliko učenika nije došlo u školu.

U prvom krugu pokušala sam učiniti učenike stvaraocima i vlasnicima riječi koje izgovaramo u učionici. Učinila sam to iz uvjerenja da jezik pamtimo ukoliko ga „posjedujemo“, to jest ukoliko smo ga koristili za vlastite ciljeve. Učeničke rečenice kasnije sam koristila u aktivnosti „aukcija rečenica“, u kojoj su učenici kupovali rečenice, a to je pomoglo učenicima da isprave vlastite pogreške.

U drugom krugu pokušala sam učenike učiniti autonomnijima nego u prvom krugu. Tema je bio London. Ovaj puta, učenici su sudjelovali u planiranju i slobodno su izabirali sa kim žele raditi. Održala sam uvodno predavanje o Londonu kako bih obradila potreban vokabular i ponovila neke činjenice o Londonu. Nakon toga sam učenicima ponudila određene zadatke i poslušala njihove ideje. Učenici su odabrali zadatke na kojima žele raditi i nakon što su završili, prezentirali su svoje radove.

Drugi krug mog akcijskog istraživanja bio je zapravo projekt. Projekt je rad koji vodi do stvaranja postera, igrokaza, časopisa, videa, rođendanske čestitke, igrokaza sa lutkama i tako dalje. Ključni element svih

projekata je „tema“-ključna ideja. Bilo da učenici rade samostalno ili u grupama, svi se bave istom temeljnom temom. Učenje dolazi iz procesa; rada koji vodi do rezultata, a ne iz samog rezultata. Kad su uključeni u proces, učenici kombiniraju puno raznih vještina i područja znanja i ponekad je teško reći što točno djeca uče. Usmjerila sam se na sljedeća područja. Prvo su socijalne vještine koje djeca razvijaju. Ona uče kako raditi s drugima, kako dijeliti posao, kako cijeniti rad drugih, kako preuzeti odgovornost za zadatak, kako koristiti škare i kako koristiti druge alate. U projektu, uloga učitelja se značajno mijenja. Učitelj ne kontrolira svaki korak rada, već samo predlaže prvotnu ideju i pomaže u procesu planiranja. Učitelj također vodi i savjetuje za vrijeme rada. Projekt je u svojoj biti rad djece i zato se djeca jako emocionalno angažiraju u projekte. Ponosni su na ono što postignu.

Moja briga je bila i jezična vrijednost ovakvog načina rada jer je vrlo vjerojatno da će djeca koristiti materinski jezik za vrijeme rada na projektu. No to nije od presudne važnosti jer je krajnji proizvod njihovog rada na engleskom jeziku, jer u projektima djeca postaju „vlasnici“ jezika. Jedna grupa učenika odlučila je glumiti trgovinu u Londonu. U grupi su bile četiri djevojčice koje su kupovale i prodavale odjeću. Sljedeća grupa je glumila scenu u kafiću. Pripremili su cjenik, kuhali čaj sa mlijekom i glumili scenu u kafiću u kojoj razgovaraju o Londonu. Treća grupa dječaka proizvela je suvenire iz Londona: autobuse na kat i odglumili su scenu u dućanu suvenirima. Jedna grupa dječaka odlučila je koristiti računalo i pripremiti prezentaciju o *The Houses of Parliament*. Zadnja grupa učenika napravila je londonski most i predstavila ga.

U zaključku o onome što sam radila sa svojim učenicima, treba naglasiti da postoje različita mišljenja o tome može li se ovaj moj pokušaj nazvati akcijskim istraživanjem ili ne. Očit razlog jest što ovaj rad ne sadrži podatke, koji su uobičajen dio akcijskog istraživanja. Jedan od razloga za to je činjenica da sam svoje istraživanje radila u suradnji s nekoliko kritičkih prijatelja s kojima sam komunicirala isključivo putem interneta i naša je komunikacija bila time ograničena. S druge strane, želim reći, da sam za vrijeme ovog procesa, o poučavanju počela razmišljati dublje i kreativno pa mi je bilo teško razmišljati i o prikupljanju podataka. Činilo mi se da ne mogu razmišljati o prikupljanju podataka dok sam u kreativnom procesu. Razgovarala sam s učenicima i snimila nekoliko razgovora, ali mislim da je najbolji rezultat mojih pokušaja snimljena lekcija o Londonu. Također želim podijeliti što sam osobno naučila iz ovog iskustva. Najvrednije je što sam postala svjesna svojih temeljnih učiteljskih uvjerenja i što sam ta

uvjerenja povezala sa poučavanjem. Time sam postala samopouzdanija i mislim da sam postala bolja učiteljica. Naravno, još je puno učenja potrebno.

Upotreba suvremenih tehnologija u unapređivanju vještina govorenja i pisanja

Natalija Flamaceta Magdić

Osnovna škola „Braća Radić”, Koprivnica, Hrvatska

U pokušaju da osvježim i osuvremenim svoju nastavu, poboljšam kompetencije učenika te stvorim poticajnu obrazovnu sredinu, već neko vrijeme koristim lektiru. To su knjige priređene za čitanje učenika uz različite zadatke. Poznato je da većina učenika ne pokazuje prevelik interes za čitanje, zato sam odlučila iskoristiti interes učenika za komuniciranje putem interneta. Velika većina učenika počinje se informatički opismenjivati na izornoj nastavi informatike u petom razredu, a do sedmog razreda steknu dovoljno znanja za pisanje tekstova na računalu kao i za komunikaciju putem elektroničke pošte.

Ciljevi ovog istraživanja bili su istražiti utjecaj dodatnog čitanja na razvoj vještine govorenja i pisanja, istražiti utjecaj korištenja informacijskih tehnologija u nastavi na razvoj kreativnosti, istražiti utjecaj izlaganja učenika na satima engleskog jezika na njihovo samopouzdanje, razviti bolju komunikaciju s učenicima te kao krajnji cilj poboljšati kvalitetu nastave.

Moja zamisao bila je da učenici, nakon što pročitaju lektiru, pošalju je na moj *e-mail* te nakon moje povratne informacije o uspješnosti njihovog uratka, sami osmisle način prezentacije pred razrednim odjelom djela koje su pročitali i da budu što kreativniji (*PowerPoint*-prezentacija, poster, audiovizualni materijali, prepričavanje, elaboriranje). Jednako tako ostavila sam im mogućnost da pročitano djelo izlože samostalno ili u paru (ako ih je više pročitao isto djelo).

Svjesna činjenice da svi učenici nemaju pristup Internetu kod kuće, ponudila sam im mogućnost da pročitana djela napišu na računalu i ispišu ih na pisaču ili napišu rukom u bilježnici te mi ih predaju, a kasnije prezentiraju kao i ostali učenici. Knjige su učenici posuđivali u školskoj i gradskoj knjižnici, a posuđivala sam im i vlastite knjige. Zahtjevnost knjiga je stupnjevana, a učenici su mogli birati stupanj prema svojim znanju i sposobnostima.

Razredni odjel koji sam uključila u istraživanje je 7. b kojem sam razrednica, a broji 29 učenika. Učenici su različitih sposobnosti i predznanja. Razredni odjel ima svoje specifičnosti: dvoje učenika po prilaženom programu te nekoliko učenika s kojima imamo disciplinskih

problema. Učenici su prema vlastitoj procjeni i mojim napucima birali stupanj knjige koju su čitali.

Istraživanje je započeto početkom ožujka, a plan je bio završiti ga u svibnju 2011. Podaci relevantni za istraživanje prikupljali su se inicijalnim i finalnim upitnikom. Inicijalnim upitnikom prikupila sam podatke o čitalačkim preferencijama, samoprocjeni vlastitih prezentacijskih sposobnosti i informatičkoj pismenosti učenika. Rezultati su bili sljedeći: 69% učenika ne voli čitati knjige, osobito ne lektirna djela. Omiljeni žanrovi knjiga su im horor, pustolovne knjige, kriminalističke priče, znanstvena fantastika i romantične priče. Knjige čitaju uglavnom jer ih to zabavlja i zato što moraju.

Knjigu na engleskom jeziku nikada nije pročitao 86% učenika, ali ih je 69% zainteresirano za čitanje na engleskom jeziku i ne smatraju da će im to predstavljati problem. Što se tiče samoprocjene vlastitih prezentacijskih sposobnosti, 41% ih smatra da im neće biti problem prezentirati pročitano djelo pred razrednim odjelom, 34% ih smatra da to nisu u stanju, a 25% ih to ne zna procijeniti. Svakodnevno ih koristi računalo i internet 79% i to uglavnom za komunikaciju putem društvene mreže *Facebook*. Isti postotak učenika je do sada poslao *e-mail*.

Finalnim upitnikom koji sam pripremila ispitala bi se mišljenja i stavovi o knjigama koje su učenici pročitali, dojmovi i zadovoljstvo vlastitim prezentacijama pročitanih knjiga, izvori koji su korišteni za pripreme prezentacija, stavovi o našoj komunikaciji putem elektroničke pošte, zadovoljstvo povratnim informacijama i prijedlozi za poboljšanje komunikacije.

Učenicima sam istaknula da je poželjna međusobna razmjena mišljenja i stavova njih i mene putem elektroničke pošte čime bi poboljšala i produbila našu komunikaciju i odnos. Naglasila sam da jezik ne mora nužno biti engleski. Nakon usmenih uputa što *e-mail* koji mi šalju mora sadržavati, učenici su počeli posuđivati i čitati knjige.

Dio učenika predavao mi je rukom napisane uratke ili ih je ispisivao na pisaču u školi ili kod kuće (iako u školskoj knjižnici ima nekoliko računala i stalan pristup internetu). Prvi učenički uraci pristigli na *e-mail* (krajem ožujka) pokazali su da kod učeničke komunikacije izostaju elementarni dijelovi formalnog obraćanja – naslov, pozdrav, uvodni dio, poruka, potpis učenika, kako priložiti dokument i sl.

Kad sam uvidjela da mi je tek nekolicina učenika poslala *e-mail* sa svim potrebnim formalnostima, odlučila sam iznova temeljito pojašniti način formalnog obraćanja putem *e-maila* jer moje upute, očito, nisu bile dovoljno jasne i detaljne. Moje pretpostavke da će učenici

iskoristi znanja o pisanju pisma (iz nastave hrvatskog jezika) i znanja o pisanju *e-maila* (iz nastave informatike) nisu bile točne, moja očekivanja su bila mnogo veća.

Prvo sam učenicima pokazala i pojasnila izgled formalnog e-maila, samo im pokazujući na *PowerPoint*-prezentaciji, a onda smo koristili učionicu informatike, gdje su učenici uz pomoć kolegice informatičarke slali *e-mailove* prvo jedni drugima, a zatim meni. U e-mailovima s učeničkim uracima, koji su uslijedili, bio je primjetan napredak u kulturi i načinu obraćanja, no ne kod svih učenika. Kvaliteta pisanih radova razlikovala se od učenika do učenika i bila je uglavnom ekvivalent njihovom uspjehu u nastavnom predmetu Engleski jezik.

Što se tiče učeničkih prezentacija djela koje su pročitali, moja zapažanja su sljedeća: učenici nisu pokazali veliki interes za prezentiranje djela koje su pročitali, nisu pokazali niti veliki interes za slušanje prezentacija ostalih učenika, a i kvaliteta učeničkih prezentacija je bila loša. Učenici su uglavnom naglas čitali pitanja i odgovore iz pročitanih knjiga. Neki učenici su pripremili Power Point prezentacije, no također su samo čitali sadržaj slajdova. Učenici koji su izradili postere također su ih samo iščitavali.

Da bih saznala stupanj zadovoljstva samih učenika vlastitim prezentacijama, pripremila sam i provela još jedan upitnik. Rezultati koje sam dobila bili su sljedeći: 17 od 29 učenika (59%) prezentiralo je knjigu koju je pročitalo pred razredom. Zadovoljstvo vlastitom prezentacijom te kako su se učenici osjećali tijekom prezentacije prikazani su Likertovom skalom: loše – 7 učenika, ne tako loše – 3, dobro – 2, jako dobro – 2, odlično – 3 učenika.

Učenici koji su izjavili da su se osjećali loše prilikom prezentacije napisali su vlastite razloge od kojih su se neki ponavljali. Najčešći razlozi su bili strah od pogreške te nesigurnost i neugoda pri govorenju na engleskom jeziku pred razrednim odjelom, neugoda zbog javnog nastupa, ljutnja zbog komentara drugih učenika te nezadovoljstvo vlastitim trudom. Učenici koji su napisali da su se osjećali osrednje prilikom vlastite prezentacije kao razloge su naveli određenu dozu straha, nedovoljnu pripremu prezentacije i nezadovoljstvo pitanjima koja su postavljali drugi učenici. Učenici koji su se osjećali odlično, bili su vrlo zadovoljni svojim prezentacijama te im se posebno dopala atmosfera u razrednom odjelu tijekom prezentacije, bili su zadovoljni što su mogli prezentirati nešto što su sami naučili i otkrili. Neki od tih učenika vole biti u centru pozornosti te su to naveli kao razlog zašto su se osjećali odlično.

Budući da 12 učenika nije bilo pročitao niti jednu knjigu niti mi poslalo ili dalo svoje uratke, tražila sam ih da mi napišu svoje razloge: nisu imali vremena, zaboravili su, izabrali su pretešku knjigu, nisu dovršili čitanje, nisu odgovorili na sva pitanja, nije im se sviđala knjiga koju su izabrali ili nisu imali pristup internetu kod kuće. Neki su bili više nego iskreni pa su neki od odgovora bili da su bili lijeni ili da nisu mogli naći sažetak knjige na internetu. Učenici uglavnom nisu pokazali sigurnost u svoje znanje i spremnost na prezentacije (iako su u inicijalnom upitniku pretpostavljali da im to neće biti problem). Sljedeći korak bit će rad na poboljšanju prezentacijskih vještina učenika te nastavak rada na poboljšanju komunikacije putem elektroničke pošte.

Analiza glavnih uzroka mog dominantnog angažmana i vremena govorenja tijekom poučavanja u razredu

Ljiljana Kolar-Franješ

Osnovna škola Čazma, Hrvatska

U studenome 2009. godine priključila sam se grupi učitelja entuzijasta, predvođenih prof. dr. sc. Brankom Bognarom i Dubavkom Kovačević, mag., iz Agencije za odgoj i obrazovanje, s idejom povodenja akcijskog istraživanja u svojim razrednim odjelima. Nedavno smo se učlanili na internetsku stranicu Stvaralaštvo učitelja, namijenjenu dijeljenu kreativnih ideja, prezentiranju vlastitoga rada i iskustava, razvijaju kreativnosti kao aspekta cjeloživotnog učenja, osobne i profesionalne želje za znanjem. To je dobrovoljni i motivirani angažman u obrazovanju koji pridonosi našem uključenju u društvene tokove, poticanje aktivnog građanstva i slobodnoga razvoja učitelja.

0. faza – Akcijsko istraživanje: što, kako, zašto?

1. Prikupljanje informacija (što, kako, zašto)
2. Formiranje i pridruživanje grupi
3. Početak virtualne komunikacije
4. Rasprava o pitanjima odgojnih vrijednosti
5. Početni video snimci nastave

Najprije smo diskutirali o pitanjima odgojnih vrijednosti, dijeleći svoje ideje i iskustva na različitim primjerima i metodama vođenja mladih ljudi k očuvanju vrijednosti građanskog civiliziranog društva i ljudskih odnosa u ovim dezorijentiranim, zbunjujućim i turbulentnim vremenima.

Tu smo dobili i informacije o relevantnoj literaturi o akcijskom istraživanju u obrazovanju tako da je većina nas provela sate i dane istražujući literaturu i čitajući, tražeći i generalizirajući te diskutirajući o određenim područjima jedni s drugima i tako učili više o spomenutoj problematici.

S ciljem da budemo što objektivniji i kritički prijatelji sami sebi od siječnja do ožujka 2010. godine većina nas je snimala neke svoje nastavne sate u učionicama, dijelila ih s drugim kolegama stavljajući ih na forum, primajući i dajući komentare. Bila je to odlična ideja kako

bismo mogli vidjeti i postati svjesni nekih najslabijih karika u vlastitom procesu poučavanja.

1. faza – Planiranje

Nakon promišljanja i diskusija s kolegama, došla sam do problema kojemu se želim posvetiti u svom akcijskom istraživanju.

Početni zaključak do kojeg sam došla bio je da moji učenici nisu u nastavi uključeni koliko i ja, čije čak i vrijeme govorenja je prevladavajuće. Oni su ili pasivni i tihi promatrači, poslušni prepisivači koji izbjegavaju govoriti, kao i aktivnosti koje uključuju produktivnu uporabu stranog jezika.

Stoga, mogla sam formulirati glavni cilj mogega istraživanja i planirati unaprijed sljedeće korake: svrha mog akcijskog istraživanja je **analizirati glavne uzroke mog dominantnog angažmana i vremena govorenja tijekom poučavanja u razrednom odjelu**. Istražiti bi trebalo sljedeće aspekte: *koliko je neaktivnost učenika uvjetovana mojim didaktičko-metodičkim metodama i strategijama vrednovanja, utjecaj vršnjaka, uključenost učenika u planiranje, pripremanje, kao i samo izvođenje nastavnog procesa poučavanja stranog jezika*.

2. faza – Aktivnosti

Prikupljanje podataka:

Tijekom nastave pokušala sam umetnuti neke aktivnosti istraživanja i prikupljanja podataka. Najprije sam napravila videozapis nastave sa svrhom mjerenja razdoblja govorenja učitelja i učenika, potom je uslijedila analiza ponašanja učitelja i učenika u odnosu na vrijeme i vrste aktivnosti tehnikom Flandersove interakcijske analize te intervjuiranje učenika o njihovim stavovima vezanim uz moje poučavanje i vrednovanje, nastavnim temama i izvorima znanja, njihovim područjima interesa itd.

Analiza podataka

Snimajući videozapisom svoj sat te nakon mjerenja razdoblja učiteljičinog govorenja i govorenja učenika, došla sam do sljedećeg podatka: govorenje učiteljice obuhvaća 80% nastavnoga sata! Zatim sam tehnikom Flandersove interakcijske analize analizirala snimljeni materijal te uspjela izmjeriti neke aspekte nastavnoga sata:

Tabčica 1. Flandersova interakcijska analiza

KATEGORIJE	Broj interakcije mjeren svakih 20 sek. tijekom sata	
1) Govor učiteljice	a) Neizravno:	
1. Prihvaća osjećaje		17
2. Pohvala i ohrabrenje		19
3. Prihvaća ideje		6
4. Postavlja pitanja		23
	b) Izravno:	
5. Predavanje		43
6. Davanje uputa		25
7. Kritiziranje		2
2) Govor učenika		
8. Učenikov odgovor		56
9. Govor učenika s inicijativom		10
10. Tišina ili zbunjenost		69

Tablica 2. Sinteza odgovora učenika

1) Koliko se osjećaš aktivnim tijekom nastave?	
Uopće ne	5%
Ne puno	10%
Malo	10%
Dovoljno	66%
U potpunosti	9%
2) Osjećam se ugodno tijekom nastave	
Ne slažem se uopće	2%
Ne slažem se	0%
Slažem se djelomično	3%
Slažem se	6%
Slažem se u potpunosti	89%

3) Smatram da je moj udžbenik interesantan i zabavan za učenje	
Uopće ne	79%
Ne puno	10%
Malo	3%
Dovoljno	6%
U potpunosti	2%
4) Moja učiteljica je stroga	
Ne slažem se uopće	92%
Ne slažem se	6%
Slažem se djelomično	2%
Slažem se	0%
Slažem se u potpunosti	0%
5) Biste li željeli odabrati teme za sljedeći nastavni sat?	
Da	12
Ne	2
Ne znam	8
6) Koja je vaša omiljena aktivnost tijekom učenja stranog jezika? (1 najviša ocjena – 9)	
Slušanje/pjevanje pjesama	1
Slušanje govorenja učiteljice	4
Rad u grupama	2
Rad u parovima	5
Igre uloga	6
Igranje igara	3
Govorenje	8
Individualni rad	9
Rješavanje problemskih situacija	7

Poruka: rezultati mog promatranja i analiza usmjerenja na problematiku izmjene razdoblja govorenja učitelja i učenika i njihova angažmana pokazuju sljedeće:

Govorenje učitelja je dominantno, odnosno većinu vremena učitelj predaje, učenici su u tišini ili im daje upute, postavlja pitanja i učenici odgovaraju, često su pohvaljivani i ohrabrivani. Zatim, učenici smatraju pjesme i igre, slušanje govorenja učiteljice svojim omiljenim aktivnostima, ali bili bi zainteresirani sudjelovati u planiranju nastave zbog činjenice da je udžbenik dosadan. Na nastavi se većinom osjećaju ugodno i dovoljno aktivnima.

Aktivnosti – nekoliko ideja kojima sam željela poboljšati situaciju i odlučila ih pokušati uključiti i angažirati učenike od trenutka pripremanja i planiranja nastavnih sati do njihove realizacije, kroz sljedeće korake: uključiti učenike u planiranje nastavnih tema za sljedeći tjedan te promijeniti aktivnosti, metode poučavanja i strategije, unaprijed kreirajući situacije u kojima će učenici planirati, izvoditi, rješavati probleme, glumiti, reagirati, pjevati, igrati igre, stvarati stihove, priče i stripove, peći kolače i raditi knjige recepata, itd. Neki primjeri:

1. Rad u grupama – Kralj Artur (posložiti dijelove priče komunicirajući međusobno, čitajući, prepričavajući, postavljajući pitanja i odgovore, crtajući priču, izrađujući razredni strip, glumeći)
2. U tuđim cipelama – u parovima ili samostalno („uloga razmišljanjem” razmišljati o sebi kao o djetetu tvoje dobi u Ruandi te kako bi se ono suočilo sa svakodnevnim različitim situacijama s ciljem da se uzmu u obzir njihove moguće odluke, problemi, poteškoće, tereti, razočaranja itd.)
3. Pjesma marinaca – prikupljanje vokabulara vezanog uz probleme okoliša, stvaranje stihova i pjevanje pjesama kao marinci uz marširanje gradom kako bi se privukla pozornost javnosti o ekološkoj problematici
4. Ispecimo kolače – brojive i nebrojive imenice, prevođenje recepata, priprema namirnica, redoslijed izrade, pečenje, serviranje, izrada knjige recepata
5. Mreže riječi – koncentriranje i sakupljanje novoga vokabulara redovito, traženje istog i sortiranje u određenje grupe riječi koje učenici sami definiraju; izrada stihova ili priča, traženje suprotnosti, grupe i vrste riječi u omotnicama prilijepljeni na zid, grupe glagolskih vremena sortirane na isti način, itd.
6. Uporaba pjesmica, igara u nizu i igara prstima koliko god je to moguće, uvođenjem pjesme dobrodošlice/odlaska – učenici biraju, vode i izvode, odabiru omiljen stih i pjesmu tjedna/dana/mjeseca itd.

Osvrt na poteškoće – s obzirom da nisam završila svoje akcijsko istraživanje u šk. god. 2009./2010. te kako je počela nova šk. godina, od ruj-

na sam nastavila uvoditi i izvoditi aktivnosti i strategije poučavanja koje sam uvela od travnja do lipnja 2010. godine. Stoga ću u listopadu ponoviti aktivnosti prikupljanja podataka, ali sada izlaznih, na temelju istih postupaka kao na početku istraživanja (videozapis i analiza tehnikom Flandersove interakcijske analize, intervjuiranje učenika istom grupom pitanja).

Također bih željela komentirati i reći nešto o realnim i objektivnim uvjetima i situacijama u kojima pokušavam provesti ovo istraživanje u mojoj školi i doći do nekih rezultata kojim bih unaprijedila svoju nastavu. Trebalo mi je puno više vremena za pripremanje nego za direktno poučavanje. Uz to naišla sam i na tehničke poteškoće. Naime, u školi je samo jedna kamera, većinom nedostupna, njome može rukovati samo učitelj informatike, kao i režiranjem i uređivanjem snimka. To znači: čekanje po nekoliko tjedana, a nerijetko i zagubljeni materijali, itd. K tome nemam podršku niti interes kolega iz zbornice, bez kritičkog prijatelja koji bi direktno na nastavi mogao najbolje uočiti i skrenuti pozornost na neke elemente, relevantne u istraživanju, dati savjet, mišljenje, uputu.

Komunikacija internetom s grupom učitelja koji provode akcijsko istraživanje bila mi je prezahtjevna, preosobna ili preiscrpna ponekad, zatim ritam i redovitost odgovaranja i davanja priloga ponekad nepodudarni s mojim tempom, previše timskog rada za mene (!!). Ponekad nisam mogla doprinijeti svojim prilogom na vrijeme, što je davalo osjećaj nezadovoljstva samom sobom, kašnjenja, itd.

Međutim, mnoštvo materijala i izvora znanja o relevantnoj problematici, dobri savjeti i mogućnost da se postavi pitanje je stvarna prednost i dobra strana ove vrste vođenja i mentorstva, podrška kolega i pomoć, daje priliku da nešto pokažemo i podijelimo s drugima, obogatimo svoj osobni i profesionalni napredak.

Literatura

- Bognar, B. (2001a). Pedagogija: znanosti i stvaralaštvo. *Metodički ogle-di*, 8.2.69-77.
- Bognar, B. (2001b). Kritičko-emancipacijski pristup akcijskim istraživanjima. *Život i škola*, 47. 6.45-60.
- Bognar, B. (2004a). *Student interview transcript based on a video recording recorded on 3 February, 2004*. [http://ejolts.net/files/Transcript_of_conversation_about_AR\[1\].pdf](http://ejolts.net/files/Transcript_of_conversation_about_AR[1].pdf) (Preuzeto 6. listopada 2008).

- Bognar, B. (2004b). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145.3.269-283.
- Bognar, B. (2006a). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*. 13.1.49-68.
- Bognar, B. (2006b). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8.1.209-227.
- Bognar, B. (2008a). Pupils action researchers [Video file]. <http://www.vimeo.com/1230806>
- Bognar, B. (2008b). Validation of a pupil's action research report [Video file]. <http://www.vimeo.com/1415387>
- Bognar, B. (2008c) Conversation with pupils action researchers [Video file]. <http://www.vimeo.com/1421265>
- Bognar, B. (2008d). Initial video of Marica Zovko's teaching [Video file]. <http://www.youtube.com/watch?v=UiDmLxYqh1M>
- Bognar, B. (2008). The meaning of a learning-community for my practice [Video file]. <http://www.youtube.com/watch?v=DBPBgJz3Zy8>
- Bognar, B. (2008f). Approaching a school-based, child-oriented classroom with Marica [Video file]. <http://www.youtube.com/watch?v=923FwXtNX4I> Pupils as action researchers *Educational Journal of Living Theories*, 1.1.1-49. <http://ejolts.net/node/82> 46
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London, New York: Routledge/Falmer.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo škole*. Zagreb: Educa.

Kako učenici pišu domaću zadaću

Jasenska Poljak

Osnovna škola Prelog, Hrvatska

Tema mog akcijskog istraživanja je domaća zadaća jer smatram da je ona jako važna za učenikovo napredovanje. Za vrijeme svojega dugogodišnjeg radnog iskustva primijetila sam neke stvari koje su me jako brinule i željela sam učiniti nešto po tom pitanju.

Kao prvo, svaki učenik trebao bi svakodnevno raditi domaću zadaću jer ona pomaže kod ponavljanja gradiva, razvija vještine pisanja svih oblika, učenik stječe naviku redovitog rada i, konačno, potiče ga na istraživački rad. Prema mom iskustvu, učenici ne vole raditi domaću zadaću jer im ona oduzima slobodno vrijeme. Isto tako, mnogim je učenicima teško razumjeti što se od njih očekuje jer im je razina znanja jezika vrlo niska.

S druge strane, učitelji su preopterećeni nastavnim planom i programom te često nemaju dovoljno vremena svim učenicima redovito pregledati zadaću. I što onda učenici rade? „Loši“ učenici prepisuju zadaću od „dobrih“ učenika za vrijeme odmora u školi i nadaju se da ih neće „uloviti“. U Hrvatskoj je varanje i laganje učiteljima još uvijek prihvatljivo među učenicima i oni neće odati jedni druge osim ako ih učitelj „ulovi“. Iz tih razloga domaća zadaća postaje besmislena ako je učenici ne urade sami kod kuće.

Suočena s tim problemom, odlučila sam istraživati. Prvo, u listopadu 2009. izradila sam jedan upitnik i zamolila učenike da odgovore na neka pitanja. Željela sam doznati **kako** učenici pišu zadaću (ako je uopće pišu).

Upitnik 1.

Dragi učenici i roditelji,

unaprijed vam zahvaljujem što ćete sudjelovati u ovom malom „istraživanju“ o domaćoj zadaći. Ova anketa je anonimna, a njezini rezultati neće se koristiti u znanstvene svrhe, stoga vas molim da iskreno odgovarate na postavljena pitanja.

Jasenska Poljak, prof.

Za učenike

1. Idem u _____ razred.
2. Moja ocjena iz engleskog je _____.
3. Na kraju prošle školske godine opći uspjeh bio je _____.

4. Od kojih ukućana engleski govore ili su učili u školi / zaokruži odgovor(e)

- A otac i/ ili majka
- B stariji brat ili sestra
- C bratić ili sestričina
- D nitko

5. Zadaću iz engleskog pišem

- A redovito
- B povremeno
- C nikada

6. Kod pisanja domaće zadaće pomaže mi _____

7. Mislim da su zadaće iz engleskog (zaokruži više odgovora)

- A lake
- B teške
- C nerazumljive
- D zanimljive
- E dosadne

8. Na pisanje zadaće prosječno potrošim _____ minuta.

9. Kod pisanja zadaće koristim rječnike

- A da
- B ne
- C povremeno

10. Kod kuće imam rječnik:

- A da
- B ne

Napiši kakav imaš rječnik _____

11. Prepisujem zadaću drugih učenika:

- A dosta često
- B vrlo rijetko
- C uopće ne prepisujem

12. Ponekad prepisem zadaću jer:

- A sam zaboravio napisati je kod kuće
- B nisam je znao napisati
- C nisam imao vremena
- D _____

13. Smatram da su domaće zadaće:

- A korisne jer lakše savladavam gradivo
- B gubljenje vremena
- C nužno zlo

Nakon što sam dobila popunjene ankete, sredila sam odgovore, proučila rezultate i porazgovarala sa svojim učenicima.

Tablica 1. Rezultati upitnika

Pitanje		5. razred (11 g.) %	6. razred (12 g.) %	8. razred (14 g.) %
4. Engleski govore:	a) roditelji ili braća	89	86	84
	b) nitko	11	14	16
5. Zadaću pišem:	a) redovito	83	100	21
	b) ponekad	17	0	79
	c) nikada	0	0	0
6. Kod zadaće mi pomaže:	a) član obitelji	83	81	38
	b) udžbenik ili rječnik	6	0	15
	c) nitko	11	19	47
7. Mislim da je zadaća:	a) laka	48	31	26
	b) teška	13	19	5
	c) nejasna	9	28	37
	d) zanimljiva	26	22	10
	e) dosadna	4	0	21
8. Koristim rječnik:	a) da	33	24	37
	b) ne	17	5	26
	c) ponekad	50	71	37
9. Zadaću prepisujem	a) često	0	0	53
	b) rijetko	50	52	42
	c) ne prepisujem je	50	48	5
10. Prepisujem je jer:	a) zaboravim	64	50	58
	b) ne znam je riješiti	36	43	39
	c) nemam vremena	0	7	3
11. Mislim da je zadaća:	a) korisna	100	95	79
	b) gubljenje vremena	0	0	16
	c) nužno zlo	0	5	5

Odgovori učenika pokazali su da misle da je zadaća važna, ali ne vole je pisati jer je ili zahtjevna ili dosadna. Nakon diskusije s učenicima postigli smo dogovor: cijelo drugo polugodište, od siječnja do lipnja 2010. zadaća više nije obavezna, drugim riječima, oni koji je ne pišu neće biti kažnjeni, a oni koji je pišu bit će nagrađeni.

Kakvi su bili rezultati neposredno pred kraj polugodišta?

Od 28 učenika u 5. razredu

- 7 učenika piše zadaće redovito (učenici s uspjehom odličan)
- 9 učenika piše zadaće povremeno (prosječni i učenici s uspjehom vrlo dobar)
- 12 učenika uopće ne piše zadaću

Zadaće su sada puno kreativnije, osobnije, rađene „s ljubavlju i trudom“ a učenici je ljubomorno drže za sebe (više je ne daju prepisivati). Učenici me preklinju da im pregledam zadaću i ocijenim jer su vrlo ponosni na svoj rad. Pitanje ostaje: A što s ovih preostalih 12 koji nikako ne pišu zadaću? Moj posao ovime još nije gotov. Nastavit ću istraživanje i pokušati naći način na koji će zadaća postati zadovoljstvo i zabava.

O autorima

Alan Markowitz, ED. D. profesor je obrazovanja i voditelj diplomskog studija obrazovanja učitelja na *College of Saint Elizabeth*, New Jersey (SAD). Tijekom svoje karijere radio je kao učitelj sociologije, nadzornik, ravnatelj škole i sveučilišni profesor te ima bogato iskustvo i širok uvid u obrazovanje. Bio je konzultant Komisije za standarde profesionalnog razvoja države New Jersey i ovlašteni revizor za upravljanje kurikulumom Nacionalne akademije za ravnatelje škola. Neki od njegovih radova su: *The Impact of the New Jersey Core Curriculum Standards on the School Administrator*, u suautorstvu s B. Chinni, J. Cowen, M. E. Levin. *Educational Viewpoints*, 2001; *Professional Development Through Action Research*, u suautorstvu s L. Elovitz. *Journal of New Jersey Association of Teacher Educators*, 2001. Izradio je doktorski program rukovođenja u obrazovanju koji povezuje vještine rukovođenja 21. stoljeća s akcijskim istraživanjem i rukovođenjem služenjem (eng. *servant leadership*). Područja interesa su mu akcijsko istraživanje, rukovođenje služenjem i vještine obrazovnog rukovođenja 21. stoljeća.

✉ amarkowitz@cse.edu

Tim Cain, PhD, predavač je u području obrazovanja na Sveučilištu u Southamptonu u Engleskoj (UK). Predstavljao je svoj rad u području inicijalnog obrazovanja učitelja na konferencijama u Italiji, Nizozemskoj, Španjolskoj, Hrvatskoj i Sloveniji, a bio je član projekta Comenius „Mentorstvo u obrazovanju učitelja“, koji je financirala Europska unija. Slijedom toga počeo se baviti akcijskim istraživanjem u obrazovanju (odn. istraživanjem koje vode praktičari), a posebno istraživanjem praktičara u glazbenom obrazovanju. Njegov nedavno objavljen rad je: Fischer, Dietland, van Andel, Lydia, Cain, Tim, Zarkovic-Adlesic, Birgita i van Lakerveld, Jaap (2008) *Improving school-based mentoring: a handbook for mentor-trainers*, Munster, Germany, Waxmann, 152pp. Vodio je jednogodišnji program za savjetnike Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO) u Hrvatskoj te vodi Projekt akcijskog istraživanja glazbe u Southamptonu. Tim Cain čvrsto vjeruje u potencijal istraživanja koja vode praktičari jer ono ne mijenja samo praksu, već daje i korisne istraživačke rezultate.

✉ T.Cain@soton.ac.uk

Jack Whitehead, PhD, profesor je na Sveučilištu Liverpool Hope i gost-predavač na Sveučilištu u Bathu. Svoju je karijeru posvetio pružanju podrške učiteljima u unapređivanju njihove nastavne prakse i stvaranju obrazovnog znanja putem akcijskog istraživanja. Na internetskoj stranici

www.actionresearch.net dostupni su brojni izvori iz područja akcijskog istraživanja usmjerenog na profesionalni razvoj učitelja. Neki od njegovih radova su: McNiff, J. i Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London & New York: Routledge/Falmer; McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers; Whitehead, J. and McNiff, J. (2006) *Action Research Living Theory*. London: Sage; McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publication; McNiff, J., Whitehead, J. (2009) *Doing and writing action research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE. Član je uredništva i suosnivač EJOLTS-a (*Educational Journal of Living Theories*).

✉ jack@actionresearch.net

Branko Bognar, dr. sc., docent je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku. Neki od njegovih radova su: Bognar, B. (2003). Kritičko-emanipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu); Bognar, B. (2006). Action research in Croatia. in Whitehead, J. & McNiff, J. *Action Research Living Theory* (pp. 133-139). London: Sage; Bognar, B. (2008). Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja. (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu). Član je uredništva i suosnivač EJOLTS-a (*Educational Journal of Living Theories*) te časopisa *Metodički ogledi*. Njegovi interesi u području istraživanja su: promjena u školi, promicanje akcijskog istraživanja u praksi učitelja i pedagoga na svim razinama u sustavu obrazovanja, upotreba e-učenja u profesionalnom razvoju učitelja i pedagoga te poticanje kreativnosti učenika, studenata i učitelja.

✉ branko.bognar@sb.t-com.hr

Marie Huxtable, M. Ed. Ed Psych, radi kao viši obrazovni psiholog Vijeća Batha i Sjeveroistočnog Somerseta, Riverside (UK), gdje razvija i koordinira obrazovnu teoriju, praksu i potporu u području inkluzije darovitih i talentiranih. Neki od njezinih radova su Huxtable, M. Hurford, R. i Mounter, J. (2009); *Creative and Philosophical Thinking in Primary Schools*. London; Optimus Education. Hymer, B. Whitehead, J. i Huxtable, M. (2009), *Gifts, Talents and Education: A Living Theory Approach*. Chichester; Wiley-Blackwell. U istraživanju se bavi unapređivanjem odnosa, prostora i mogućnosti za djecu i mlade da razvijaju i dijele s drugima svoje talente i znanje kao darove koji potvrđuju i unapređuju život. Trenutno se bavi suradnjom u području direktne i online potpore učenicima i učiteljima koji surađuju na unapređivanju vlastitog učenja i istraživanja, s ciljem da stvaraju i dijele s drugima znanje o svijetu, njima samima, sebi

unutar svijeta i sebi kao dijelu svijeta. Ima svoju internetsku stranicu koja je dostupna na <http://www.spanglefish.com/mariessite/>.

✉ marie_huxtable@yahoo.co.uk.

Sanja Milović viša je savjetnica za međunarodnu suradnju u Agenciji za odgoj i obrazovanje u Zagrebu. Njezina je zadaća pružanje potpore savjetnicima AZOO-a i hrvatskim učiteljima i nastavnicima u njihovom profesionalnom razvoju putem osmišljavanja i provedbe programa usavršavanja, stručnih skupova i projekata, u suradnji s međunarodnim stručnjacima ili srodnim ustanovama, u okviru prioriteta nacionalne obrazovne politike.

✉ sanja.milovic@azoo.hr

Dubravka Kovačević viša je savjetnica za engleski kao strani jezik u osnovnoj školi u Agenciji za odgoj i obrazovanje u Zagrebu. Njezina je zadaća osmišljavanje i provedba stručnog usavršavanja za učitelje engleskog jezika, u suradnji sa županijskim voditeljima za engleski jezik u osnovnoj školi.

✉ dubravka.kovacevic@azoo.hr

Ninočka Truck-Biljan viša je savjetnica za engleski i njemački kao strani jezik u Agenciji za odgoj i obrazovanje, Podružnici Osijek i kontakt-osoba u Hrvatskoj Europskog centra za moderne jezike u Grazu, Austrija. Sudjelovala je u brojnim projektima na europskoj i nacionalnoj razini, npr. projekt Tempus „Strani jezici na osnovnoj razini – stručno usavršavanje učitelja“; Državna matura; Izrada, *pilotiranje* i promicanje hrvatske verzije Europskog jezičnog portfolija; HNOS.

✉ ninocka.truck-biljan@azoo.hr

Snježana Pavić učiteljica je engleskog jezika u OŠ Popovača i voditeljica Županijskog stručnog vijeća učitelja engleskog jezika Sisačko-moslavačke županije te sudski tumač za engleski jezik. Područja interesa su joj vođenje pedagoških radionica i proces učenja i poučavanja engleskog jezika, a u posljednje vrijeme bavi se metodama koje direktno proizlaze iz istraživanje i teorije te primjenom teorije i istraživanju u poučavanju.

✉ snjezana.pavic@sk.t-com.hr

Klara Bilić-Meštrić predavač je engleskog jezika i istraživač na projektu „Uloga kreativnosti u cjeloživotnom obrazovanju učitelja“ na Učiteljskom fakultetu u Osijeku. Na doktorskom je studiju lingvistike na Filozofskom fakultetu u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera. Njezini interesi

u području istraživanja su glotodidaktika, kognitivna lingvistika i upotreba IKT-a u obrazovanju. Objavljeni su joj sljedeći radovi: *Phonological neighbourhood density and word retrieval* – studija ERP (sažetak, DUCOG 2009) i *Learning through the Internet or Traditional Learning* (članak, *The Education in the Balkans Today*, 2009). Održala je radionicu za učitelje o ulozi kritičkog prijateljstva u akcijskom istraživanju na europskoj radionici Programa Pestalozzi održanoj u Zagrebu u svibnju 2010.

✉ klara.bilic.mestric@gmail.com

Sanja Mandarić učiteljica je engleskog jezika u OŠ „Vladimir Nazor” u Đakovu. Počela je voditi svoje akcijsko istraživanje u području poučavanja engleskog jezika u zajednici učenja svoje škole 2008. godine, a završila 2010. Tijekom istraživanja razvija poučavanje usmjereno na učenika na temelju humanističkog pristupa učenju. Namjera joj je i dalje provoditi taj pristup u svojoj nastavnoj praksi jer smatra da je to temelj razvoja školstva.

✉ sanja.mandaricc@gmail.com

Ljerka Vukić učiteljica je engleskog jezika u OŠ Ščitarjevo i voditeljica Županijskog stručnog vijeća učitelja engleskog jezika Zagrebačke županije. Sudjelovala je u edukaciji za mirovno obrazovanje u Izraelu te nizu stručnih usavršavanja u Hrvatskoj i inozemstvu. Vodi radionice vezane uz poučavanje gramatike, kvalitetu poučavanja i akcijsko istraživanje.

✉ ljerkav@yahoo.com

Natalija Flamaceta Magdić učiteljica je engleskog jezika u OŠ braće Radić u Koprivnici i voditeljica Županijskog stručnog vijeća učitelja engleskog jezika Koprivničko-križevačke županije.

✉ nflamace@gmail.com

Ljiljana Kolar-Franješ, mag. spec., učiteljica je engleskog jezika u OŠ Čazma i voditeljica Županijskog stručnog vijeća učitelja engleskog jezika Bjelovarsko-bilogorske županije, prevoditeljica s engleskog jezika i sudski tumač za engleski i srpski jezik te recenzent Hrvatsko-engleskog i englesko-hrvatskog rječnika za osnovne i srednje škole. Vodi radionice s temama timskog rada, razvoja divergentnog mišljenja, igara i aktivnosti u krugu, kreativnog pisanja, igara prstima i slično.

✉ ljiljana.kolar1@gmail.com

Jasenska Poljak učiteljica je engleskog jezika u OŠ Prelog i voditeljica Županijskog stručnog vijeća učitelja engleskog jezika Međimurske županije.

✉ jasenska_poljak@yahoo.com

Riječ je o djelu koje se bavi iznimno važnom temom o kojoj postoji vrlo malo literature u svijetu, a u Hrvatskoj je gotovo uopće i nema. Struktura zbornika i način na koji je tema obrađena imaju odlike kvalitetne stručne publikacije koja će zasigurno približiti akcijsko istraživanje nastavnicima u praksi. Posebno je vrijedna mogućnost, istaknuta eksplicitno u uvodnoj riječi urednicâ, da uključeni radovi pomognu nastavnicima da ne budu samo provoditelji tuđih ideja nego da sami iniciraju i uvode promjene. Mislim da će zbornik biti vrlo zanimljiv i studentima nastavničkih smjerova, tj. budućim nastavnicima: oni bi se kroz takav zbornik mogli upoznati s konceptom akcijskog istraživanja iz različitih perspektiva koje su u zborniku zastupljene.

dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović, red. prof.

S obzirom na to da je u našoj školi uloga učitelja kao inicijatora promjena (umjesto realizatora programa) još uvijek relativno nova paradigma koja traži svoju implementaciju, držim da ovaj zbornik može biti solidna teorijska osnova i snažan poticaj učiteljima da se odvaže istraživati i usavršavati vlastitu praksu, da se upuste u timski rad i „otvaranje” za kritički pogled (su) stručnjaka i tako napuste model usamljenog tragača za boljim rješenjima. Posebno ohrabrujuća su iskustva koja govore o mogućnosti uključivanja učenika u sam proces akcijskog istraživanja, ali i u mogućnost kreiranja nastave u kojoj će učenici aktivnije sudjelovati i ostvarivati sve veći stupanj autonomnosti. Posebna je vrijednost zbornika u popunjavanju velike praznine – u hrvatskoj stručnoj literaturi – o akcijskom istraživanju kao putu profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika.

dr. sc. Slavica Bašić, red. prof.

PUBLISHER

Education and Teacher Training Agency
Donje Svetice 38, 10000 Zagreb
www.azoo.hr

FOR THE PUBLISHER

Vinko Filipović
© Education and Teacher Training Agency

EDITOR

Miroslav Mićanović

MANAGING EDITORS

Dubravka Kovačević
Renata Ozorlić Dominić

REVIEW

Slavica Bašić, PhD, full professor
Jelena Mihaljević Djigunović, PhD, full professor

TRANSLATION

Renata Ozorlić Dominić

PROOFREADING

Tihana Radojčić

DESIGN AND LAYOUT

KaramanDesign
www.karaman-design.com

PRINT

Teovizija d.o.o.

ISBN 978-953-7290-23-8

Prepared in Education and Teacher Training Agency

Printed in Croatia in 2011

This book has been published with the support of the
Pestalozzi Programme of the Council of Europe

Action Research for the Professional Development of Teachers

Edited by Dubravka Kovačević and Renata Ozorlić Dominić



Education and Teacher Training Agency

Zagreb, 2011

Contents

Preface	177
--------------------------	-----

Part I – An Introduction to Action Research

Alan Markowitz

Teachers' Classroom-based Action Research: An Alternate View	181
---	-----

Tim Cain

An Overview of the Action Research Cycle	197
--	-----

Jack Whitehead

Web-Resources to support Action Research in the Function of Professional Development of Teachers	205
---	-----

Part II – The Influence of Action Research on Teaching Practice

Branko Bognar

Problems in Making Significant Changes in Teaching Practice through Action Research	211
--	-----

Marie Huxtable

Children and Young People as Living Theory Action Researchers	231
--	-----

Sanja Milović

Action Research and the Professional Development of Advisers – ETTA Project 2007-08.	247
---	-----

Dubravka Kovačević

The Work of County Coordinators of Continuous Professional Development (CPDs) between Reflection and Action	249
---	-----

Ninočka Truck-Biljan

How to Improve the Teaching Methods and Materials by Developing the Cooperation between the Teachers of English and German as Foreign Languages in a Primary School?	259
---	-----

Part III – Teachers as Action Researchers: Action Research in English Language Teaching

<i>Snježana Pavić</i> Stimulating Students' Creativity in ELT	271
<i>Klara Bilić Meštrić</i> The Role of Critical Friend for Teachers as Action Researchers	289
<i>Sanja Mandarić</i> How I Began to Acquire the Values of Learner-centred Teaching through Action Research	303
<i>Ljerkica Vukić</i> Action Research and Learner Autonomy.	315
<i>Natalija Flamaceta Magdić</i> Using Modern Technologies for Improving Speaking and Writing Skills.	319
<i>Ljiljana Kolar-Franješ</i> The Analysis of the Major Causes for My Dominant Engagement and Time of Speaking while Teaching.	323
<i>Jasenska Poljak</i> How Students Do Their Homework	331
About the Authors	335

Preface

This publication is a collection of papers written by the experts and teachers who participated in the European workshop *Action Research in the Function of the Professional Development of Teachers*, which took place in Croatia, May 2010, in the framework of the Council of Europe Pestalozzi Programme. As organisers of the workshop, we were so fortunate to gather in one place seasoned action researchers from different action research schools, Croatian foreign language teachers who had taken their baby steps in action research and interested foreign language teachers from many European countries (Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Estonia, Georgia, Greece, Latvia, Norway, Portugal, Romania, Spain, Turkey, UK).

The prevailing models of in-service teacher training which focus primarily on the content knowledge and the development of individual instructional skills do not enable the teachers to face the challenges of the complex context of contemporary teaching. They place teachers in the role of *implementers* rather than *creators* of change. With this publication we wish to promote action research as a means of empowering teachers for taking an independent and deep insight into their work that will lead to better understanding of themselves, their learners, and subsequently, to the improvement of their teaching practice.

Dubravka Kovačević and Renata Ozorlić Dominić

1

An Introduction to Action Research

Teachers' Classroom-based Action Research: An Alternate View

Alan Markowitz

College of St. Elizabeth, USA

As a social institution in any culture, the education system plays a critical role in preparing the children of tomorrow for success in the rapidly changing 21st century. As educators, we are no longer afforded the luxury of succeeding only with those who “want to learn”. The 21st century educators must successfully prepare students to meet the demands of a world that is changing at a speed and degree unprecedented in our history. We must keep the primary task imprinted in our mind’s eye. As professionals, we are being challenged to become learners as well as teachers. It is no longer acceptable to live off our past knowledge and experiences. Yes, we are to prepare our students for an emerging world; for jobs that do not currently exist, and to solve problems that have not yet been identified. Toward this end, are we always certain of why we do what we do? Do we recognize the source of many of our current policies and procedures? Can we defend each of our actions as positive movements toward the success of our students in a world that we have difficulty visualizing?

Based on the issues presented above, perhaps we should look at several of the most widely accepted practices in schools throughout the world and just ask WHY? Do they make sense to us? For example:

- Why do secondary school periods of class time typically last for approximately 45 minutes?
- Why do we tend to group children by chronological age and have them move along to the next level as a mass?
- Why is knowledge broken into discrete “subjects”?
- Why are textbooks and teachers still the primary sources of information?

As we ponder the purpose and value of these 20th century practices, perhaps it is time to suggest that we are not really certain of their origin, purpose and value. In this “new world”, we need to be more certain of why we do what we do in schools. The “high stakes” nature of our charge for a different level of educational preparation for ALL 21st century students in a vastly different and unfamiliar world mandates that we, as educators, become more focused and creative learners.

As we peek outside of our insulated school environment to the 21st century world for direction, we also must significantly expand our reliance on reflective thinking to search inside our own work in the classroom. Can we always say that our response to issues and concerns in the classroom have truly been resolved by simply adding a new program or teaching a different way? Can we, as professionals, always defend the depth to which we have analyzed major issues in our classes to get to “the heart of the matter”? Can we conclude that an issue of low test scores can be resolved with more practice and new textbooks? An unequivocal answer of “no” requires us to place greater emphasis on deeper research into our practice and then making well-informed decisions for improved student learning.

RESEARCH – a pretty academic term! How can we possibly take the time for research when we are all so consumed with being successful in the classroom? The real question is “How can we not practice this crucial activity?” In fact, “re-search” can help us “re-see learning and re-think practice” (Donato, 2005). It can assist us, as learners for teaching, by allowing us to investigate underlying and vital issues that have substantive impact on the quality and degree of success in student learning.

Action Research – Action Research is a vital professional growth strategy that can be broadly defined as an individual or collective inquiry within one’s professional practice for the purpose of self improvement, thereby increasing the probability of greater student learning. Most importantly, it advances professionalism of teachers because it acknowledges their ability to solve their own instructional issues and empowers them to do so. We can see this form of research as a clear methodology that allows us as practitioners to dig deeply into an internal issue of teaching and learning; then, based upon our findings, determine how to better the situation and/or evaluate the impact of an educational practice. Action Research contains several critical attributes that distinguish it from more familiar forms of traditional research. However, these distinctions do not alter the value of this form of inquiry. These factors are represented in Figure 1 below.

In traditional research, the researcher is typically a scholar who resides outside of the environment being studied. The goal in traditional research is to explain or predict the results of a discrete educational activity. The researcher is careful to control all of the variables within the environment of the study to report conclusions that can be generalized to larger populations.

Traditional vs. Action Research
...Wha's the Difference?

	Traditional	Action
WHO?	External scholars	Practitioners
GOAL?	Explain/Predict controlled educational activity.	Improve one's own Practice.
WHERE?	Controlled environment.	One's own district
WHY?	To report conclusions that can be generated to larger populations.	To take action for improvement of one's own practice.
HOW?	Mostly quantitative.	Qualitative and/or quantitative.

Figure 1. Traditional vs. Action Research, Sagor, 2000

The Action Researcher is the practitioner who leads learning either within the classroom or school environment that forms the focus of the study. This person's only goal is to improve his/her own practice as an educator. While teachers will most likely focus on the classroom environment, school leaders may practice action research with the school serving as the target environment (i.e. "laboratory"). Since the purpose of this research is to improve teaching and learning within the specific environment with its own set of conditions, it is highly unlikely that the outcomes of this action can be generalized to other classrooms/schools where the environmental characteristics are different. The specific environment under study (e.g. classroom, school) is a unique system that operates on the basis of interactions and relationships among the parts (Wheatley, 2006). Therefore, these environments have their own DNA that prevents the ability to predict a generalization from the results of the research. Yet, it fulfills its purpose of providing the investigator with data to advance learning within that singular "laboratory". However, it is also expected that this *process* of Action Research is transferrable to different settings. As clarified by Sagor, (2000) his research culminates in a powerful link between theory and practice (see Figure 2) that informs the researcher's subsequent actions.

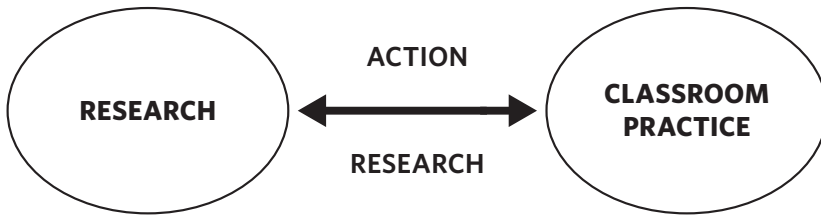


Figure 2

The concept of Action Research has been with us for many years. In fact, the process was formed in medical schools at the turn of the century. This medical process of observing symptoms, utilizing internal and external data from tests and research, establishing a treatment and evaluating the results of that treatment, is remarkably similar to our model for Action Research. Lewin (1947) and Covey (1953) were the first to coin this phrase for the purpose of improvement of one's own practice. Yet, it has not fully evolved into our educational institutions. In an ever-changing world, we cannot afford to be anything but agile, adaptable and reflective professionals.

Types of Action Research

Sagor (2000) identifies three types of Action Research projects that pertain directly to the field of education. They are Descriptive, Quasi-experimental and Case Study models. Their commonality stems from the focus of each study on an educational issue in the environment that is worthy of a busy educator's time and energy. In addition, other critical attributes of Action Research include:

- The connection of the issue to the teaching/learning process
- The presence of "passionate" interest within the investigator
- The ability to carry forth the investigation without reliance on others
- The ability to form both short and long range consequences (Sagor, 2000)

Researchers utilizing the **Descriptive** model study a group (e.g. class of students, school faculty) in order to *analyze* the probable *causes* for the issue under study. Those practicing the **Quasi-experimental** model *evaluate* the *impact* of a previously implemented change (e.g. new mathematics curriculum). The term "quasi" is attached since the samplings of students or teachers are already in place and, therefore, not selected randomly. Researchers utilizing a **Case Study** model focus

on an individual and seek to either analyze the probable cause of a behavior or evaluate the impact of a new program.

An additional note of significant importance is that none of these Action Research models operate in a linear fashion. In other words, the researcher should be prepared to utilize the results of one part of the process to re-think and re-plan prior actions. The non-linearity of Action Research should become clear as each step is described. To be most successful, practitioners must respect the recursive nature of the Action Research process.

As we begin our investigation, the following issues guide our journey

- The focus is on teaching and learning
 - The investigation is conducted by the practitioner within the environment
 - The selected issue is within the researcher's control
 - The results inform the researcher (educator) on how to improve one's own practice
 - The process utilizes relevant internal and external data sources to draw appropriate conclusions
 - The issue must be of "passionate" interest to the researcher
 - The entire process is non-linear in nature
- (Adapted from Sagor, 2000)

Steps in the Action Research Process

How does one define the elements of a non-linear process in finite terms? One thought is to simply list concrete steps with the caveat that the action researcher must remain vigilant and recognize the need to revisit prior steps as new knowledge shows the need for re-thinking, re-planning or re-visioning. Each will be further described later in this paper.

1. Identify the Issue for focus – Is it worthy of a busy educator's time and energy?
2. Clarify the issue – What are the external theoretical perspectives on the issue?
3. Identify Research Questions and formulate the Issues Statement. Does it get to the "core"?
4. Develop data-gathering plan and identify instruments. Are we considering issues of validity, reliability and triangulation?
5. Gather the information and organize all data. Relevance to research questions?
6. Analyze the data – What is the message? How certain am I?

7. Report the results – What is transferrable? What can be generalized?
8. Take informed action – Based on findings, what will be the next steps?

How Does One Begin and Conduct the Process of Action Research?

Step 1: Establishing a focus for the Study

Based on the work of Sagor (2000), the model described below begins with internal reflection. In order to identify a focus of the research, the practitioner reflects on a significant situation within his/her own environment that is worthy of additional study in the busy life of this educator. Sometimes this focus will be derived from a journal kept by the educator for several weeks in order to determine a pattern. If a pattern of reflection can be seen around a specific issue, then, we have a focus for the study. On other occasions, there has already been an intervention (e.g. program, instructional strategy, technology) and the practitioner is interested in seeing the impact of this change on areas of student learning.

Step 2: Clarifying the External view of this Area of Focus

In order to connect theory and practice, the researcher investigates the results of generalized knowledge from external sources as a means of broadening one's perspective. This step is used primarily to inform the practitioner on the general nature of the issue and to develop a more in-depth perspective on the specific study under consideration. For example, the researcher who is seeking direction on how to motivate his students might investigate more generalized knowledge on the impact of different teaching strategies on student engagement. As a result of this step, the action researcher may gather information that makes it necessary to revise the original focus of the study.

Step 3: Identifying Research Questions and Establishing an Issues Statement

To further clarify the focus of the project, the action researcher must decide on a series of 2-4 specific questions that get to the heart of the matter. This is done first as a creative brainstorm of all possible factors that will be explored in the research, followed by a personal analysis of those factors that are most critical (probable) in getting to the essence of the issue. A valuable tool to enable the researcher to see the

essence is the “Iceberg” metaphor developed in the Systems Thinking model of Peter Senge (1990).

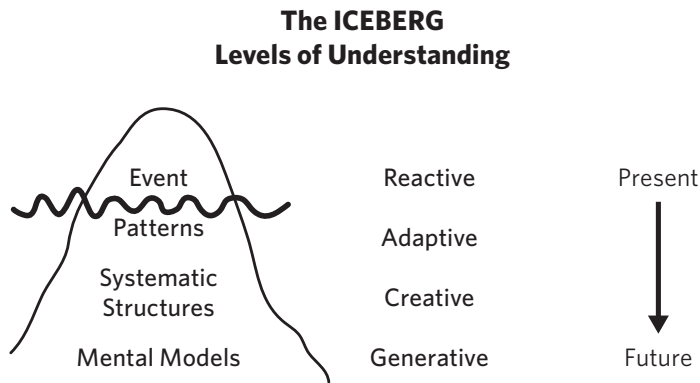


Figure 3. Adapted from P. Senge, 2000

The iceberg (see Figure 3) represents the depth of analysis needed to effectively deal with the heart of the issue that is deemed worthy of further study. The tip of the iceberg is clearly seen by all. However, in Systems Thinking this “tip” only shows the event that sparks our interest. When we spend too much time only “putting out the fire” at the tip (e.g. poor student performance), we quickly tire and realize that nothing has really changed. Senge refers to this action as “Reactive” and only used to temporarily “plug the dike”. Going one level deeper brings us into Patterns. For example, the researcher might look to see if poor student performance is part of some ongoing trend. If so, then the target is focused here rather than on the singular event. In the Iceberg model, this focus is considered “Adaptive” with increasing possibility of having future impact. Moving deeper into the iceberg, the Researcher inquires into the impact of Structures (e.g. school schedule, teacher assignment) on the “tip of the iceberg”. Again, studying the issue at that level provides the researcher with the possibility of additional leverage for ensuring a more lasting solution to the original event. A better solution to the issue may be derived by impacting changes in the relevant Structures within the organization. Finally, at the bottom of the iceberg lies Senge’s concept of Mental Models or the belief system that people hold that leads to specific behaviors and events. For example, using our example of “poor student performance” a mental model held by teachers or students might be a feeling that they cannot succeed. Targeting the inquiry at this level leads to findings that will positively impact future conditions and to creative “Generative” behavior

for long term adaptability. Therefore, providing a response at the event level (e.g. more time for review) would not get to the heart of the issue which may lie in the belief systems of those involved. In Senge's model, the actual cause for the event at the "tip" may be far removed from the event originally perceived. Let's use an example of a house fire (Kim, 1994) to illustrate how we can apply this deepening view of research (see Figure 4). One can simply put the blaze out but eventually there would be more fires. A bit deeper, the researcher may discover that certain communities tend to have a greater number of fires. Obviously the study should at least determine WHY this happens. Going deeper, one might find that certain structures (e.g. required smoke detectors, building materials) are implemented differently in certain communities. Finally, at its deepest core, the researcher may choose to study the perceived purpose of firefighting in different communities that really exemplifies the Mental Models in different communities. It would make sense to best study the event at the deepest level that seems to provide the greatest leverage for resolving the issue.

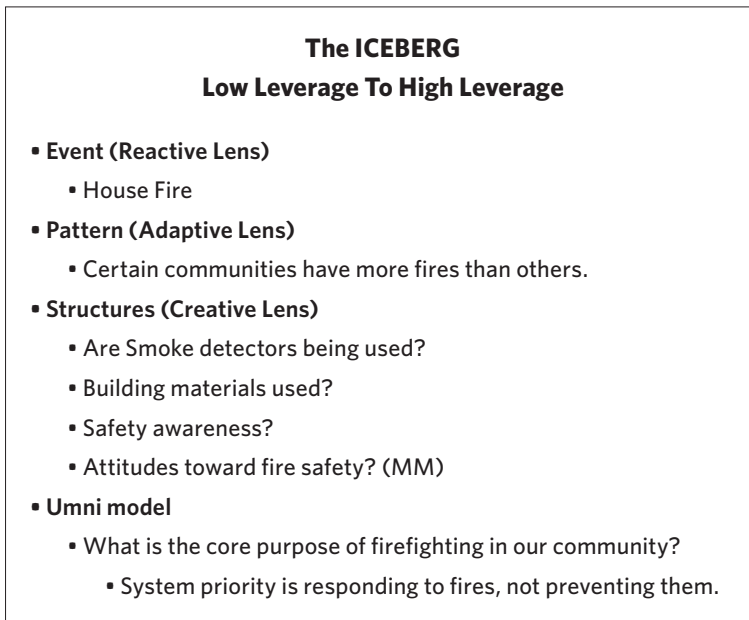


Figure 4. Adapted from *Systematic Thinking Tools*, Daniel Kim, Pegasus, 1994

The researcher can also move closer to the core issue by simply asking the question "Why is this issue important to me?" By the time this question has been asked 5 times, the researcher should be close to the

core of the REAL issue that will define the questions. While representing the best current thinking, this process keeps open the possibility for revision as the researcher continues on the path.

The final research questions should be stated in an open-ended, objective format since they will form the basis of the analysis. As a result, the action researcher formulates a fully developed issue statement that highlights the target of the research as well as the focused questions that will direct the data gathering and analysis phases of the research. Figure 5 provides a skeleton of an Issues Statement and Figure 6 is a fully developed sample.

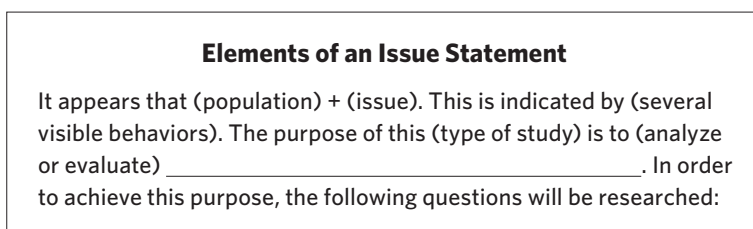


Figure 5

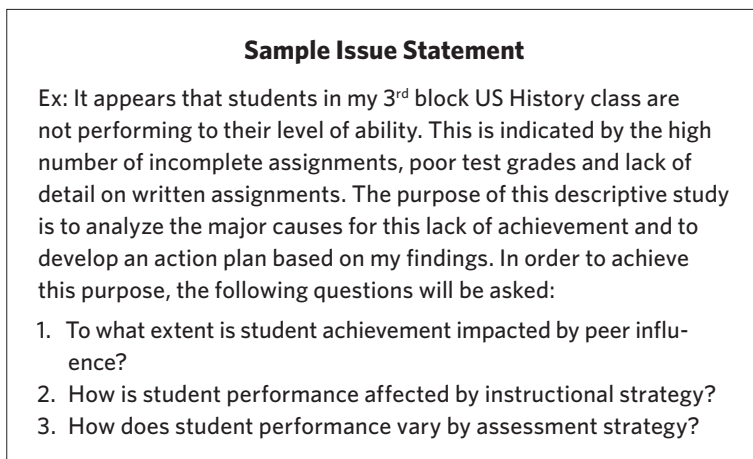


Figure 6

Step 4: Developing Data-gathering plan and instruments

Doing classroom-based research compels us to examine our assumptions and put traditional theory at risk (Harste, Woodward and Burke, 1984). Since this model is clearly context dependent, the researcher develops the data-gathering plan and instruments based on specifics

of the population and atmosphere under study. The plan should focus heavily on the need to provide answers with an acceptable degree of certainty to the questions that guide the Issues Statement.

Schools are information rich, yet data poor. We get test results. However, these results typically come at the end of the year and cannot be utilized for formative improvement decisions. Schools are barraged with seemingly limitless information from “above”. Yet, unless this information can be put to use for improvement of learning, it remains “information”. In action research, the practitioner(s) takes relevant information and applies it to purpose (e.g. research questions), thereby turning information into data. The information that already exists is referred to as “archival” sources (Sagor, 2000). However, the researcher will probably also have to construct and implement data-collecting instruments that will better inform the research questions. Figure 7 below summarizes both sources of data.

Data Sources	
Archival	Teacher Developed
▪ Examination Scores ▪ Attendance Records ▪ Reference Materials ▪ Discipline Materials ▪ Lesson Plans ▪ Grade Books	▪ Surveys ▪ Interviews ▪ Focus Groups ▪ Tests ▪ Portfolios ▪ Journals ▪ Observation Checklists ▪ Rating Scales ▪ Rubrics

Figure 7

To organize the data-collection phase of the study and facilitate the analysis of data, the researcher constructs a “Triangulation Matrix” (see Figure 8).

Triangulation Matrix			
Research Questions	Data Source 1	Data Source 2	Data Source 3

Figure 8

The use of this matrix helps the researcher turn “information” into “data” by linking the source to a specific research question. By identifying multiple sources of information for each research question, the researcher is assured a higher level of certainty in responding to the research questions. A sample Triangulation Matrix, based upon the issue described earlier in this paper is included in Figure 9.

Issues Statement: English Achievements			
Research Questions	Data Source 1	Data Source 2	Data Source 3
To what extent is student achievement impacted by peer influence?	Student Focus Group Q 1	Student Survey Q 1, 4, 7, 9	Teacher Interviews
How is student performance affected by instructional strategy?	Student Survey Q 2, 5, 8	Student Interviews	Observational Checklist
How does student performance vary by assessment strategy?	Teacher Assessment Records	Student Survey Q 3, 6, 10	Student Focus Group Q 2

Figure 9

Action researchers do not ignore the “research” component of the investigation. They utilize validity and reliability measures that also underscore the need to triangulate all data sources. This perspective recognizes the awareness that results cannot be generalized since there is an implicit acceptance that the results are to be seen within

the context of the unique nature of the environment under investigation (e.g. student, classroom, school).

Validity is met as the researcher ensures that each instrument measures the intended question. Through the use of the Triangulation Matrix (Figure 8), the researcher identifies only those data sources that relate directly to a specific research question. In those cases where one instrument is used for more than one research question (e.g. student survey), the researcher needs to delineate the specific items related to each question under study (Figure 9). This process can be facilitated as the researcher utilizes a set of “critical friends”. In many schools, these are colleagues who collaborate to assist each other in their action investigations. Utilizing skills of reflective interview (Sagor, 2000) and active listening, these partners are invaluable in assisting the researcher to make deeper connections to the investigation.

The element of reliability considers the accuracy of the data. In other words, is there any reason to be suspicious of the information? This consideration is addressed in several ways. The researcher is required to utilize multiple data sources for each research question. At least two sets of eyes should review the data collected from instruments. Again, the use of “critical friends” can serve a valuable purpose by providing those additional views.

Finally, the use of a Triangulation Matrix (Figure 8) ensures that multiple data sources are used for every research question. When all sources have been implemented and analyzed the researcher uses the data to answer the research questions. The use of multiple instruments for triangulation allows the answers to be further clarified with a degree of certainty. For example, if the data from all instruments yield consistent results then the question can be answered with a higher degree of certainty. On the other hand, if the multiple instruments yield inconsistent data, then the researcher must be less certain of any real conclusion.

Step 5: Gathering Information and Organizing the Data

Once all planning and sources have been finalized, the researcher is ready to implement the data collection process. As each source is applied according to the norms of objective data-gathering protocols, the researcher takes the information and begins to organize the findings in a logical and useful manner. Information becomes data when it can be applied to a specific purpose (e.g. research question). In this case, using a process of “binning” (Sagor, 2000), the researcher avoids get-

ting lost in an “information explosion” by organizing the collected information in bins or folders by the research question. Since the entire process is somewhat unpredictable, it is suggested that an additional “bin” be utilized for data that relates to unintended findings. At times, interviews and other qualitative instruments uncover information that the researcher had not anticipated in the questions; yet it is relevant to the issue under study. The probability of this event is only one example of the non-linearity of Action Research. At any point in the investigation, relevant but unplanned results and information may emerge to alter the original intent of the investigation. Upon completion of data collection and binning, the researcher is ready to move along and conclude answers to the research questions with a degree of certainty.

Step 6: Analyzing the Data. What Is the Message? How Certain Am I?

Once all information has been “binned” into data folders, it is time to analyze the results. As the researcher reviews each folder, there is a personal (or group) reflection to determine what the evidence indicates to assist in answering the research questions. There are two questions researchers need to ask as the analysis progresses:

- What story do the data tell that gives us an answer to the question?
- What is the degree of certainty about the answer being indicated?

Utilizing the Triangulation process, the data from each instrument is compared for consistency. If all data sources for a research question are consistent, then the answer can be provided with a high degree of certainty. The degree of certainty is modified if results of all triangulated data are not consistent. If there is no agreement among any of the instruments, then there can be no answer to the question. The Researcher cannot conclude anything other than there is not enough consistent evidence to make a decision. Yet, that is not necessarily a negative. Thomas Edison once responded to an inquiry about the thousands of unsuccessful experiments he conducted by stating that he had found over 1000 ways NOT to produce electricity. In addition to the internally-collected data, the researcher also reviews relevant external research documents gathered in Step 2 where the issue was clarified. Remembering that Action Research connects external research with class practice (Figure 2), there is a need to connect both parts of the research effort for the most complete findings.

An example of this process: How might this process operate within the inquiry? Utilizing one of the research questions in the sample provided in Figure 5, we might see the options of this phase of the research process. Research Question #1 in the example asked “How is student performance (in this classroom) affected by instructional strategy? The Triangulation Matrix (Figure 9) states that internal evidence will be gathered from three statements on a student survey, random student interviews, and a classroom observational checklist. The elements for each of these instruments were informed for validity through the use of a “critical friends review”. If all three sources indicate either a positive or negative impact of instructional strategies on student achievement in this class, then the researcher may answer the question with a “high degree of certainty” **for that population only**. However, if there is a lack of agreement among the instruments, then that degree of certainty for that population is diminished. In any case, the end result of this step is a series of answers to all of the research questions in the study.

A note about additional findings: As mentioned earlier, the non-linear nature of the Action Research process raises the possibility that additional findings, not originally considered, may come forward. In this step, the researcher must reflect on these unanticipated findings and, through reflection and sharing with “critical friends”, decide how best to incorporate that new data into the study.

Step 7: Reporting the Results

Once the inquiry is completed, the researcher should report the results to all parties with an interest in the investigation. This step includes, but is not limited to, the group of critical friends, other staff members and, quite possibly, the students within the issue. All of us are invested in the results of the study because the findings have the potential to affect our work and alter our belief system.

The researcher, in presenting the findings, stresses that all findings are contextual to the environment (e.g. class) within the study. Since every class, school and district has its own personal “DNA” and the researcher, as practitioner, did not attempt to alter the variable conditions that form that DNA, then all findings can only be utilized to inform practice with that group of students. Yet, at the same time, others may transfer the process to their own targeted educational environments.

While the findings of this model of Action Research cannot be generalized for other populations, the methodology and, perhaps, the data collection strategies are indeed transferrable to other settings. Therefore, the presentation of the findings should also focus on the process and the development of valid, reliable data collection sources. A reflective dialogue is strongly encouraged to discuss and enhance an understanding of their meaning within one's future practice. The ultimate purpose underlying this action research model is to provide direction for improvement in one's professional practice.

Step 8: Taking Informed Action

As a result of this intensive process, the researcher(s) may now take "informed action" to increase the probability of success in the teaching/ learning process. As described earlier, much of what we do in schools cannot be traced to purpose or need. Rather, there has been a tendency for "quick fixes" and plugging the holes in the dike. There is greater assurance that actions taken, based upon valid, reliable and triangulated study will have a greater probability for success in assisting us all in the "never-ending" journey to improve our practice in guiding our students to maximize their learning experience then the commonly used process of "trial and error". The researcher continues this recursive process by taking notes on the results of their actions and moving toward the next set of issues that may arise in the continuous quest to improve our professional practice. Just like life itself, improving one's practice is a journey; not a destination. There is no person, regardless of skill level, who can say that "I have arrived!"

A Sampling of Action Research Issues Conducted by My Students

- What impact have Smart Boards had on Student Achievement, Student Motivation and Teaching Strategies?
- Why have Early Literacy Initiatives succeeded in some district schools more than in others?
- What are the major causes of a lack of student motivation for writing in a grade 5 class?
- What has been the impact of Servant Leadership practices on the quality of teaching and learning in a traditional high school?
- Why are students in this grammar school not achieving to their level of ability?

Some Final Thoughts

In reflecting back on the main message contained in this description of this particular model of action research, several major thoughts ring out for me. As readers consider the purpose and process of the model, they should reflect on these thoughts:

- The purpose of action research is for the practitioner to improve one's own practice
- within a particular environment.
- Issues for the study should be worthy of a busy educator's time and energy.
- Questions directing the inquiry should go below the surface of a particular event.
- Action Research connects theory and classroom practice.
- The action research process, although reflecting clearly delineated steps, is truly non-linear. Researchers must be able to adapt and incorporate the "unexpected" within the study.
- Action Research may (and usually does) raise additional questions for consideration.
- Finally, action research assists us, as practitioners, in our endeavor for Continuous Improvement.

References

- Donato, R. (2003). *Action Research: Reseeing Learning and Rethinking Practice in the LOTE Classroom*. LOTE CED Communique, 8.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., and Burke, C. L. (1984). *Language Stories and Literary Lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kim, D. (1994). *Systemic Teaching Tools*. New York: Pegasus.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement Through Action Research*. Washington: ASCD.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday
- Wheatley, M. (2006). *Leadership and The New Science (3rd edition)*. San Francisco: PK Publishers.

An Overview of the Action Research Cycle

Tim Cain

University of Southampton, UK

In recent years, action research has become a major means for teachers and others to review and improve their practice as teachers. In the United Kingdom, action research commonly forms part of pre-service education (Jackson, 2009) and, for practising teachers, action research forms part of the new Master's degree in Teaching and Learning (TDA, 2009).

Fundamentally, action research involves a process in which practitioners (including teachers) examine an aspect of their own work whilst simultaneously attempting to improve it. When they are undertaking action research, teachers plan improvements and use research techniques to monitor these improvements. Action research can therefore be understood either as a type of research or as an approach to action. Tripp (2003) understands action research as fundamentally an approach to action. To him, the simplest type of action is habitual or reflex action – the sort of action we take when we are walking and not thinking about how we walk. Next comes thoughtful action, which is more or less instant, and involves thinking about what we do. Reflective practice is more considered again, and underpins our actions as professional. However, whilst reflective practice is usually conceptualised as continual, private, experiential and largely unarticulated, action research is generally thought of as a specific project and is more occasional, public and collaborative (Tripp, 2003). At the furthest end of Tripp's continuum, the term, 'researched action' refers to action which is guided by scientific action, as when a medical doctor recommends a form of treatment for a specific illness.

Although there are several understandings of action research, most writers agree that action research is seen as a reaction against a strictly scientific approach. It is practitioner-centred, rather than being a technique for outsider researches to use; in education this generally means that it is teacher-centred, rather than being carried out by external researchers. In external research, a researcher might sit at the back of a classroom and observe what is going on. Because action research is carried out by teachers, it necessarily involves the students as well. In outsider research, she studies them. In insider research, they study their situation together (see Figure 1).

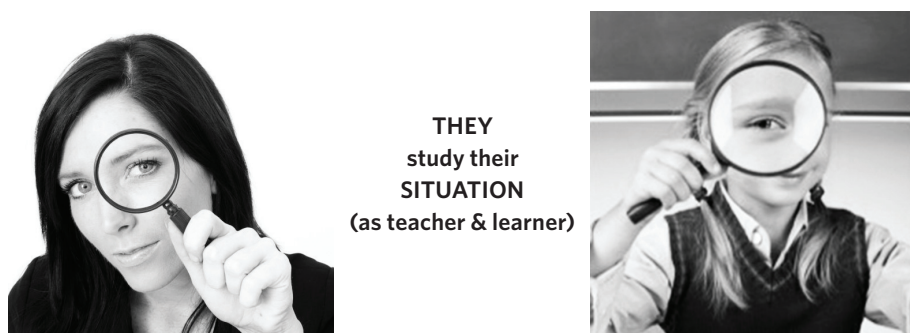


Figure 1. Action research as insider research

The process is usually described as a recurring cycle: after an examination of the existing situation, the researchers plan and implement interventions, monitor the intended and unintended consequences of the interventions and reflect on these consequences. They use their reflections to plan further interventions, thus starting the cycle again. The following sections describe each of these phases in turn.

Examining the existing situation

Finding a focus for an action research topic seems simple, but it requires some thought. Because action research is time-consuming, it is important to choose a focus that is worth giving your time, as well as intellectual and physical energy. Useful starting points, for finding a focus, include asking question such as,

- ‘What bugs me, about my professional situation?’
- ‘How can I improve what I am doing?’ (Whitehead, 1989)
- ‘What do students learn, when we teach them [for example, to teach English]?’ (Pitts, 2003)
- ‘What will happen if...’ (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

The question, ‘What will happen if...’ is particularly creative because it opens up possible thoughts – what will happen if I re-arrange the desks in my classroom? What will happen if I start an after-school club for my best students? What will happen if I let the students choose how they want to learn?

You should consider why your focus is important. Ask questions such as,

- Why is this focus important to me?
- Why is it important to my students?
- Why is it important to society in general?

Teachers sometimes misunderstand the first question because they think that what matters to their students also matters to them. However, it is important to be a little selfish about action research because you need to know that you will gain personally from it. So the question, ‘why is this important for me?’ can be answered by ‘because it will make me a better teacher’ but not by ‘because my students will get better exam results’.

Once a suitable focus has been found, the action research begins with a ‘reconnaissance’. In the reconnaissance, teachers investigate the present situation, and try to see what is wrong with it. That is, they OBSERVE details of a problematic situation and EVALUATE it. It is important to reflect on what is problematic and to ask others to collaborate in research. Often, it is also helpful to read books or articles to help to understand the situation. When the present situation is properly understood, it is time to plan improvements to the situation.

Planning and implementing interventions

For most teachers, the planning stage is their favourite. It means imagining a better situation. In one type of action research, it is called ‘dream’. You dream about achieving your ideal, and what it would look like. In this stage, you should think about what you could do, to achieve this ideal. Try to think of as many ideas as possible, preferably in consultation with others because, the more ideas you have, the more you can choose to reject. When you have thought of all the possible ideas, you choose your best idea. Because of the time and effort involved, this should be the very best idea you are capable of. At the same time, you should decide how you might evaluate it by asking, ‘how will I know if this idea has worked?’

When you have chosen your best idea, you should act. This means that you IMPLEMENT the idea enthusiastically, with energy and commitment. As you act, you also collect data that will show you how well you are meeting your ideals.

Monitoring intended and unintended consequences

To monitor the consequences of your action, you should collect data. Data will show you (and others) how much your situation has improved. Occasionally, data show you that your situation has not really improved, and this is also worth knowing! The more common forms of data include,

- Your own reflective diary
- Observations
- Interviews with students or others
- Students' work
- Assessments of students' work
- Photographs
- Video or audio recordings of lessons
- Questionnaires

However, action researchers can be creative about data so you should not feel limited by this list. In action research, data can also include your own feelings about the research so, unlike in some other research, a reflective diary, which captures such feelings as you go along, is very helpful. It is very helpful to limit the amount of data you collect. In order to do this, ask yourself, 'what data will be the most useful?'

It is not enough simply to collect data, you should also interpret your data. It is very helpful to look for evidence that you have improved AND evidence that you have not improved. Then you can work out the balance. Also, try to look for unintended consequences – the things that happened, although you didn't mean them to happen. Discuss your data with one or more critical friends. Ask your critical friends 'do you believe that these data show an improvement?'

Reflecting

According to Dewey (1933), reflection is achieved by relating behaviours to a critical examination of the reasons for those behaviours. When you are reflecting, you are asking, 'Why did I do that?' and 'Why did they do that?' It is useful to have a series of question to ask, to guide your reflection. If the research is based on your teaching, the questions can include,

- 'What did the students do?'
- 'What did they learn?'
- 'How worthwhile was it?'
- 'What did I do?'
- 'What did I learn?'
- 'What will I do next?'

If the research is more political, aiming to change the school's policy, questions can include,

- What is the policy?
- Who benefits?

- Who loses?
- What should be done?

An example of teacher's action research

My first encounter with action research was when I was a secondary school music teacher, on a part-time diploma course. I focused on a series of lessons which I was teaching about relatively contemporary art music by composers such as Maxwell Davies and Harrison Birtwistle, which the students found difficult to understand. I did this because I noticed that the students enjoyed contemporary pop music but not contemporary art music.

I investigated some pieces of music and chose some short, striking pieces that I thought they would like. I then planned some lessons in which I played the students recordings of the music and discussed the recordings with them, to find out what they thought. I also audio-recorded and transcribed my lessons and planned each lesson in the light of the answers about the previous lesson. After each lesson, I wrote a reflective diary, based on the questions above: 'What did the students do?' 'What did they learn?' 'How worthwhile was it?' 'What did I do?' 'What did I learn?' and 'What will I do next?'

Towards the end of the course we presented summaries of our learning to the whole group; I explained what I had learned: the students didn't like listening to the music and several of them thought that it was 'not music'. I discovered that I had a mission to teach them this music but that my mission did not take account of their feelings. However, when I asked them to compose their own music first, based on some of the ideas in the contemporary music and then to listen to the music by Maxwell Davies and Harrison Birtwistle, they found the listening more acceptable. I found that discussions about the recorded music were usually negative but that discussions about their own music were much more positive. By the end of the project I had developed my views of teaching, resulting in a less didactic, more practical approach.

Purposes of action research

The main purpose of most educational research is to discover things – 'facts'. The main purpose of action research is to improve situations; that is, to improve yourself, your community and your practices. Noffke (2009) writes about three dimensions of action research:

- Personal – to change yourself
- Professional – to change your practice
- Political – to change the policy contexts so that your community is more just and rational

These dimensions are overlapping and may be present in any action research study although particular studies will probably focus on one dimension more than others. Action research is not about discovering the best way because there is unlikely to be a single, 'best' way.

Another purpose of action research is to build a thoughtful & critical community of practitioner-researchers. In teachers' action research, this often involves building a community of teachers, who undertake and discuss the research together, working with their students. Sometimes, it means a single teacher, building a community of researchers among their students. Another purpose of action research is to generate knowledge of different types. This can include,

- Self-knowledge
- Acquaintance knowledge (such as knowing particular people or places)
- Empathic knowledge
- Practical knowledge (skills)
- Inventive knowledge (the knowledge to create something, such as a teaching resource)
- Declarative knowledge

Declarative knowledge is about knowing statements or 'facts'. Such knowledge is important but it is not the only type and, in action research, it is unlikely to be the main type of knowledge. In my first encounter with action research, the most important type of knowledge that I gained was self-knowledge (knowing what my sense of mission was) and empathic knowledge (knowing how my students felt, about the music I was teaching them).

Reporting action research

Reporting research is either a matter of presenting it to a meeting or a conference, or it is a matter of writing it for publication in a journal or magazine. In either case, it is important to select what you report, about action research project. Unlike some traditional research, action research generates very large amounts of data; it is important to prioritise what you include in the report.

There is also a question of why the research should be written up. In her book about her battle with depression, Sally Brampton writes,

I manage it [my depression] in a number of ways, which I include here. Some may work for you and some may not. We are all different. They are all, though, worth trying. The first is therapy, which, after my early furious attempts to engage with, I have come to value highly.

Sally Brampton suggests strongly that what works for her (such as therapy), might not work for everyone. But there is also a possibility that what works for her, might work for others. Some people read her book because they also have depression. Reading Brampton's book helps them because she knows what depression is like; she has 'been there'. Action research reports can be a bit like this. When you have worked hard to make an improvement and have evidence that you and your situation has changed, you cannot be sure that the same will be true for everyone. But, because you have 'been there' it is possible that your accounts will help others.

It is helpful to think about reporting, even at the start of your project. Imagine reporting your work to someone who is very critical. This will help you to be extra self-critical, so you know that you have evidence for what you claim. To help you to structure your writing of action research, you might like to read some articles (for instance, in *Educational Action Research*) and base your own writing on these.

References

- Brampton, S. (2008). *Shoot the Damn Dog: A Memoir of Depression*. London: Bloomsbury.
- Cochran-Smith, M., and S. Lytle. (1993). *Inside-outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative*. Boston, D. C.: Heath.
- Jackson, A. (2009). *Perceptions of Masters level PGCE: a pilot investigation*. London: University of Cumbria and ESCalate Initial Teacher Education Subject Centre.
- Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The Sage handbook of educational action research*. Noffke, S., Somekh B. (eds.). 8–23. London: Sage.
- Pitts, S. E. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation into the 'Hidden Curriculum' in a University Music Department. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2.3.281–292.

- Training and Development Agency for Schools. (2009). *What's involved in doing the MTL?* www.tda.gov.uk/teachers/mtl/teachers/what-involved.aspx (Accessed March 24, 2010).
- Tripp, D. (2003). *Action inquiry*. www2.fhs.usyd.edu.au/arow/arer/017.htm (Accessed March 24, 2010).
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from asking questions of the kind, "How can I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19.1.41-52.

Web-Resources to Support Action Research in the Function of Professional Development of Teachers

Jack Whitehead

Liverpool Hope University, UK

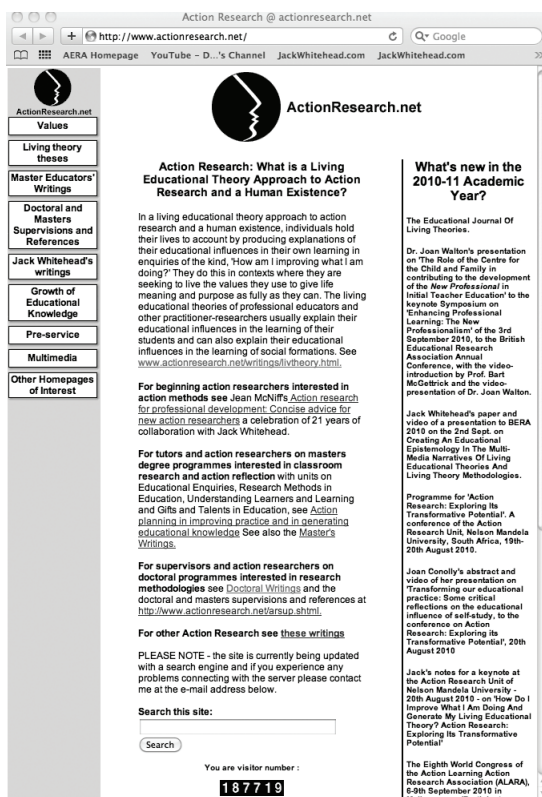
In my presentation to the Council of Europe sponsored workshop on Action Research in the Function of Professional Development of Teachers, I focused on the action research resources on the professional development of teachers freely available from the web-site <http://www.actionresearch.net>.

On the following page you can see most of the front page of the web-site on the 6th September 2010. The resources include those for beginning action researchers, master action researchers and doctoral action researchers as well as the contributions to the refereed journal, 'Educational Journal of Living Theories' (EJOLTS). The approach to action research that is represented in the resources in the web-space is that action research includes a self-study by a practitioner-researcher into their own practice as they seek to improve their practice, to understand the process of improvement and to improve the social context in which the practice is located. In developing their understandings action researchers produce explanations for their educational influences in their own learning, in the learning of others and in the learning of the social formations in which they live and work.

If you are a beginner action researcher you can access Jean McNiff's booklet on *'Action Research for professional development: Concise advice for new action researchers'* from the homepage of <http://www.actionresearch.net>. You can also access the resources on *'Action planning in improving practice and in generating educational knowledge'*. If you are in initial teacher education either as a student or tutor I think you will enjoy Moira Laidlaw's resources in the *Pre-service* section.

If you are a master's action researcher you can access the *Master Educator's Writings* from the left hand menu column. These include masters units and dissertations of action researchers who are exploring the implications of asking, researching and answering questions of the kind, 'How do I improve what I am doing?' You will find writings on Educational Enquiries, Understanding Learners and Learning, Research Methods and Gifts and Talents in Education as well as completed dissertations.

If you are a doctoral action research you can access the *Living Theory Theses* section. The masters dissertation of Christine Jones has been included in this section because it is the first multi-media living theory narrative to be accredited by Bath Spa University and received a merit in 2009. The Doctoral Theses have had to satisfy internal and external examiners as to the originality of the contribution to knowledge and the quality of critical and creative engagement with the ideas of others. On page three of this present writing I shall focus on the publications that are freely available from the Educational Journal of Living Theories and the global dialogues that are helping to spread the educational influences in learning of the accounts of action researchers. Here is the homepage of actionresearch.net.



The right hand column of the web-page is on *What's new in the 2010-11 Academic Year?*

One of the important responsibilities of an action researcher is that they publish accounts of their research in ways that enable others to evaluate the validity of the accounts.

If you go into the first issue of EJOLTS you will see papers by Branko Bogнар, Marica Zovko and myself. Branko and Marica should how advanced action research is in Croatia as they focus on enabling pupils to become action researchers in their own learning. My paper is focused on a living theory methodology and integrates video data in evidence-based claims to know what I am doing. Such multi-media narratives enable action researchers to communicate the meanings of energy-flowing values, as their explanatory principles. The use of these visual narratives overcomes limitations in the ability of words on pages of printed text to communicate the meanings of energy-flowing values in explanations of educational influences in learning.

You can appreciate the importance of visual data in helping to communicate such meanings by accessing from the *What's New section*, contributions to the keynote symposium of the 2010 Annual Conference of the British Educational Research Association (BERA) on the 3_{rd} September 2010 on *Enhancing Professional Learning: A new professionalism*. You can see a brief video of Bart McGettrick, the Dean of the Faculty of Education of Liverpool Hope University, introducing the keynote symposium. The Faculty of Education has a stated commitment to education as a meaning of humanizing society and of facilitating the flourishing of humanity. One of the great contributions that action researchers are making to the creation of a new epistemology for educational knowledge is to express, clarify and communicate the meanings of energy-flowing values that carry hope for the future of humanity, in their practice and in their knowledge-creation as they explain their educational influences in learning. If you are reading this in the 2011-12 academic year or later you can access these resources from the previous items of the What's New menu.

In this previous items section you can access the contributions to the 2009 BERA Keynote Symposium on *Explicating A New Epistemology For Educational Knowledge With Educational Responsibility*. This symposium explains how action researchers are contributing to an epistemological transformation in what counts as educational knowledge. The transformation is focused on bringing new living standards of judgment into the Academy. These living standards of judgment are flowing with life-affirming energy with values that carry hope for the future of humanity. These values are consistent with the commitment of the Faculty of Education of Liverpool Hope University in the UK to education as a means of humanizing society and facilitating the flourishing of humanity. If you are an action researcher you can contribute to this global movement by making available your explanations of

your educational influences in learning as you seek to live your values as fully as you can in enquiries of the kind, 'How do I improve what I am doing?' By making available your explanations in which you account to yourself and others for living the values that are contributing to the future of humanity and our own, you are contributing to the pooling of the flow of life-affirming energy with the values, skills and understandings that we need to express in making the world a better place to be. I do hope that you will feel moved to share your own accounts within this pooling of our contributions.

2

The Impact of Action Research on Teaching Practice

Problems in Making Significant Changes in Teaching Practice Through Action Research

Branko Bognar

Faculty of Philosophy, University of Osijek, Croatia

What Are Significant Changes in Teaching Practice?

The idea of action research appeared as an answer to practitioners' need to monitor the direction and intensity of changes. Kurt Lewin, one of the initiators of the idea of action research, highlights the importance of research:

We need reconnaissance to show us whether we move in the right direction and with what speed we move. Socially, it does not suffice that university organizations produce new scientific insight. It will be necessary to install fact-finding procedures, social eyes and ears, right into social action bodies. (Lewin, 1946, p 38)

If a practitioner does not have, at his/her disposal, research procedures for the analysis of the results of his/her actions, according to Lewin, he/she feels like a captain without navigation instruments.

When it comes to teachers, action research enables them, in specific conditions of their professional actions, to obtain feedback on time, and correct their behaviour accordingly, in order to achieve desired changes. Also, teachers can make the results of their actions available to wider professional audience. The changes the practitioners wish to introduce, however, cannot be defined as research procedures, since they depend on values, or to be more precise on educational philosophy¹ that they wish to promote in their teaching practice.

In my efforts, first as a school pedagogue, and then as a university professor, to help teachers to make significant changes in their teaching practice, I have noticed the way they made the change from teacher-centred to learner-centred teaching. Basic differences between these two approaches are presented in Table 1. It needs to be pointed out that the changes were never complete – they were in a continuum between

¹ Individual values can be completely understood only if we consider them in the framework of overall approach to thinking that we may call educational philosophy.

the school focused on the activities of teachers and the school where learners are active (Figure 1).



Figure 1. Teacher-centred and learner-centred classroom

Table 1. The difference between the traditional teaching and learner-centred teaching (Ivić, Pešikan i Antić, 2001, p. 207).

Gaining knowledge in individual school subjects	Goals	Encouraging the development and enriching the experience of children
Prescribed with little space for variation	Programmes	Flexible - the possibility of adapting to children's needs, and connecting different subjects into integrated thematic units
Lectures and receptive learning methods	Teaching and learning methods	Active methods
Extrinsic: grades, rewards, punishments, external control	Motivation	Intrinsic: children's interests, participation in engaging activities
Classic school grades that determine the level of attainment of the programme	Assessment	Sometimes the lack of assessment, Individualised assessment, monitoring the progress of every individual child
Lecturer , teacher in a narrow sense, assessment of learner's achievements	Teacher's role	Organiser of the lesson, partner in the teaching-learning process, motivates , teacher as a personality

Problems in Making Significant Changes in Teaching Practice

Besides the fact that changes were never complete, different problems appeared during their implementation, partially caused by my exaggerated expectations. These exaggerated expectations could be ascribed to my prejudice about how the process of change should look like. Some of the preconceptions I will deal with in this text are the following:

- teachers can be change agents without assistance of others,
- learning communities encourage teachers to change,
- teachers can easily assume the role of a critical friend or action researcher.

Preconception one: Teachers can be change agents without assistance of others

During my professional practice I have always advocated the role of the teacher who is capable of creating school fit for children. Ten years ago, however, I started doing it systematically – through action research. In the first manual I prepared for the teachers that agreed to participate in my first action research project, among other things, I wrote the following:

Up to now, teachers were required to fulfil other people's ideas, and realize educational goals by following more or less clear instructions. Their role and main task was merely to use their skills to teach in accordance to the set plan. In that system, if things were changing, it was because someone else made that decision somewhere outside the school, and then it was transferred to teachers in a hierarchically arranged system of in-service training.

An important precondition for introducing democracy to school is communication between all its "participants" – children and adults. Only open and symmetric communication can result with individual and common needs, while agreement and cooperation are the ways of finding how to satisfy these needs. Thus a teacher stops being a clerk and becomes an autonomous person responsible for his/her own personal development and the development of learners. Self-induced professional development can be achieved by assuming the role of an action researcher. (Bognar, 2000, p. 17)

The former quote clearly illustrates the commitment to the new role of the teacher that should „replace hierarchical, authoritarian, standard-

ised and conformist model of education with *emancipatory, empowering and democratic process*“(ibid, p. 6). Using these ideas as the starting point in my professional context I have always managed to attract teachers who found them appealing.

However, despite the initial enthusiasm and efforts to create collaboratively a school that is different, a significant number of teachers gave up after some time or did not really get involved into making significant changes. Therefore, at the beginning of the action research I began in 2005, the purpose of which was to help teachers to assume the role of an action researcher through e-learning, there were 33 participants at the beginning, and only 15 of them stayed in the project until the end.

The participants were teachers from six schools not very close to one another, so we established five learning communities whose facilitators were mostly school pedagogues. In the three learning communities whose heads stopped participating, almost all teachers also gave up, and at the time I was worried about the future of the whole project. This is clear from the transcript of a telephone conversation with one of the project participants – Marica Zovko:

Branko: Well, it's about what I see as a problem, that is, I am worried whether it will survive at all.

Marica: What?

Branko: Well, all the thing – our story. What I've come to realise – it will live only in schools where pedagogues take the initiative, where someone acts as the leader. (personal communication 23 October 2005)

In other words, based on the above-mentioned experience, I've realized that teachers who got used to working in a traditional school find it hard to make the first step towards professional emancipation without a leader. However, the role of the leader is rarely mentioned in a part of the literature on action research. McNiff and Whitehead (2002, p. 15) claim that „action researchers enquire into their own lives and speak with other people as colleagues. Action research is an enquiry by the self into the self, undertaken in company with others acting as research participants and critical learning partners.” Although it is obvious that action research should be done in cooperation with other people, McNiff and Whitehead claim that it is individual responsibility of every researcher to involve other people (e.g. associates, critical friends, validators, validation groups, interested observers) into their

research (McNiff & Whitehead, 2006, pp. 84-86). The role of a leader, moderator or facilitator mostly is not mentioned.

On the other hand, Carr and Kemmis (1986) claim that members of collaborative, self-reflective community can exchange in the role of the facilitator, while the role of an outsider as permanent facilitator could undermine the collaborative responsibility of the group's members for the research process:

The role of facilitator in a generally collaborative group is one which can, in principle, be taken by any member of the group; an outsider taking such a role persistently would actually undermine the group's collaborative responsibility for the process. However, outsiders can legitimately take a kind of facilitatory role in establishing self-reflective communities of action researchers. Werner and Drexler describe the role of the 'moderator' who helps practitioners to problematize and modify their practices, identify and develop their own understandings, and take collaborative responsibility for action to change their situations. In short, the 'moderator' can help to form a self-critical and self-reflective community, but, once it has formed, it is the responsibility of the community itself to sustain and develop its work. Any continuing dominance of a 'moderator' will be destructive of the collaborative responsibility of the group for its own self-reflection. (Carr & Kemmis, 1986, pp. 204-205)

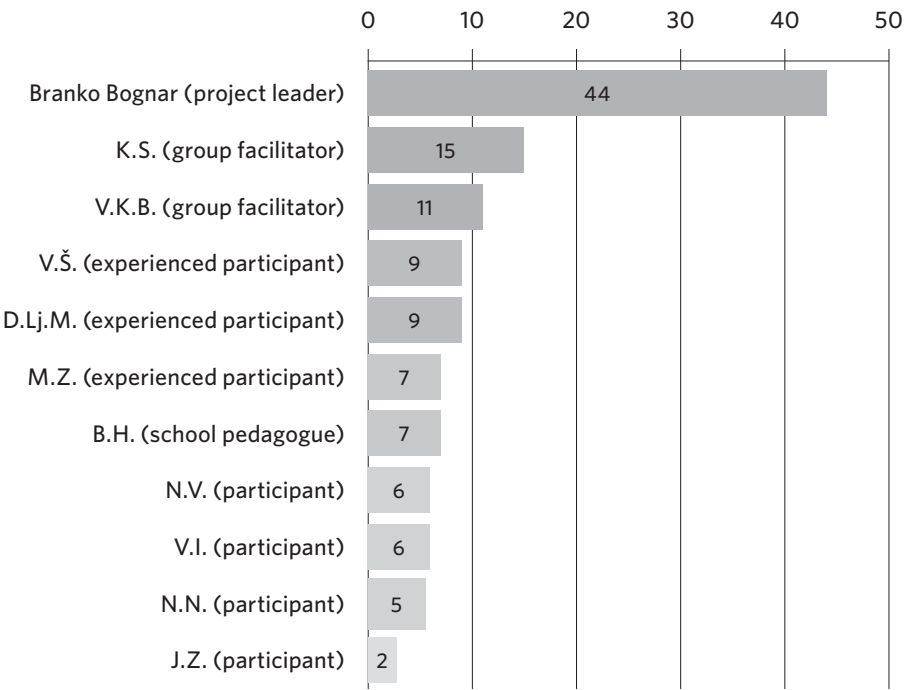
Therefore, according to Carr and Kemmis, the role of the moderator, especially an external expert, is justified only when a self-reflective community is being established, and later the participants should equally and independently assume the responsibility for their action research². But my personal experience has taught me that teachers at this very point need support from persons who have sufficient knowl-

² It is interesting to see how the advocates of the idea of the harmful role of an outsider as the facilitator in their later work modified their opinion to some extent:

Similarly, in action research for community development in some parts of the world, outside researchers have often been indispensable advocates and animateurs of change and not just technical advisers. It is clear to us that some of these animateurs have been heroes in social transformation, and we must acknowledge that many have lost their lives because of their work with dispossessed and disempowered people and communities, struggling with them for justice and democracy against repressive social and economic conditions. (Kemmis & Taggart, 2005, p. 570)

edge and experience of the process of action research – be it school pedagogues, advisors, experienced teachers, or even university professors. Their role is not only to teach practitioners how to make changes, but also to be actively involved, as practitioners, in the process of educating other members of collaborative communities and in their own learning.

Figure 2 clearly illustrates the importance of facilitators and experienced teachers in assuming the role of an action researcher. At the end of the project, in which fifteen teachers did action research and collaborated on the forum set up on Moodle e-learning system, the participants were asked to name four people that helped them do their action research, ranking them according to importance. The participants said that I, as the project leader, helped them most. After that, the 2nd in importance were the facilitators of small groups of teachers who cooperated on the forum, and then the teachers who already had experience with participating in action research projects. In other words, although the teachers who were project participants were encouraged to work collaboratively, the support of the facilitators (mostly school pedagogues), and more experienced teachers was crucial to teachers who were learning how to assume the role of an action researcher.



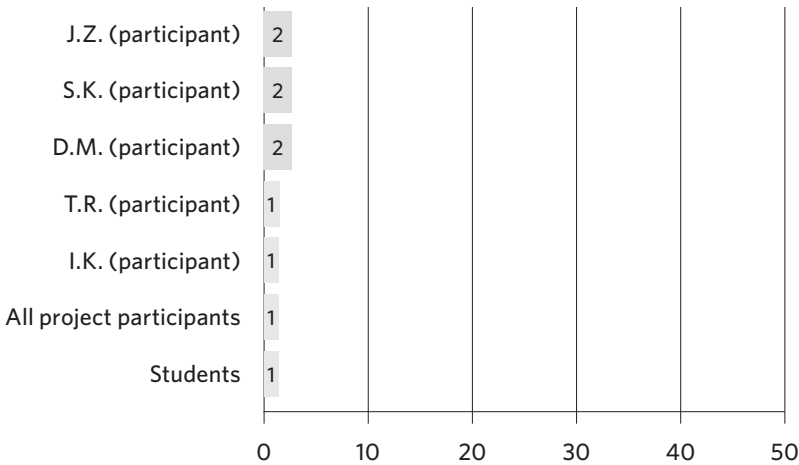


Figure 2. People who provided help in doing action research

On the basis of my decade-long efforts to help teachers make significant changes through action research, it seems to me a bit naïve to expect that teachers will have the capacity to do it on their own, motivated only by new ideas they read in literature or information they heard during their in-service training. It is more realistic to expect that they will begin creating learner-centred school only if there is a well organised support system that will scaffold their efforts, and the facilitators of research groups or collaborative communities have a crucial role in it.

It is important, of course, to bear in mind what the real purpose of the support system is, and that is, primarily, to build the teachers' independence and empower them to make their teaching creative, and not to set limits and impose models that fit the theoretical underpinnings of the facilitator, or the goals set in the programmes of formal in-service teacher training. In this process, the facilitators are the people who are trying to help those who are beginning their action research process. The facilitators need to have an open mind for originality of other participants, and be ready for learning.

In Croatia, the support to teachers in improving their teaching practice through action research can be provided by school pedagogues, which is, I regret to say, still very rare. Therefore, as a part of my work at the university, and the responsibility for educating future school pedagogues, I try to promote this role of pedagogues, in which they will help teachers in making significant changes, rather than control the teaching process.

Preconception two: Learning communities encourage teachers to change

From the very beginning of my efforts to help teachers in making significant changes, I thought it was important to create supportive social environment. I believed that a learning community has an important role in changing a teacher's role from a passive implementer of someone else's ideas to an active participant who is looking for his/her own pedagogical path (Stoll & Fink, 2000). The purpose of this community is to support teachers in their search for the means of improving the teaching and learning process and create an environment that enables free exchange of ideas and feelings³.

In my first action research (Bognar, 2003), the problem was formulated into the question „How can I help primary-school teachers to assume a new professional role and become reflective practitioners capable of improving their teaching practice through action research?“ I worked with teachers in a learning community whose meetings were held every two weeks in the school where I worked as a pedagogue (<http://www.youtube.com/watch?v=5cCX3c5U-Xo>). I prepared ten workshops for the teachers, with the aim of presenting, through experiential learning, the potential of creating learner-centred school and to help them begin their action researches. As long as I was facilitating the workshops, the teachers were satisfied and active. However, when they had to take on the responsibility for designing the work and facilitating the learning process, the problems emerged. It turned out that teachers have had difficulties in assuming proactive role in creating and facilitating a process of learning and developing their research plans, and some stopped participating in the project. At that time, apart from one participant, no one was ready to take on the responsibility for designing the activities and active participation in the project work. Some of them ascribed the blame for this situation to the process that became “too diluted” and some openly blamed the project leader.

Based on the analysis of the data and my own reflection of the whole process I noticed the following problems related to the role of the learning community in making significant changes through action research:

³ The group shares feelings, and encourages each other to grow in understanding through working together for the common, but individual, good, rather than working competitively on their own. The teacher is in a relationship towards the group which explores meaning through dialogue, and does not present knowledge as fixed and given. (Evans, 1995, pp. 27-28)

- The group were mostly teachers who were not ready to begin their action research. So, the participation of the most of group's members in planning was merely formal. The group lost its main purpose, and that is to support one another in a critical-emancipatory way. On the contrary, the group's influence under such circumstances was not stimulating even for the teachers who wanted to participate actively in action research.
- Action research presupposes personal engagement and the responsibility for the defining and implementing one's action research. The meetings of the research team and their discussions provide an imaginary safety to those who are not ready for assuming an active role in the process, hoping that there will always be someone else who will take the initiative. If they are asked to do something they always find an excuse, either they do not know how, or they are too busy.
- It is partially true that the participants did not know what to do, since there are little published works in Croatia that could be used as good practice examples on how to do action research in schools. Examples from schools abroad often do not fit our context and could additionally confuse Croatian teachers.
- No one in the group had previous experience with action research, what was additionally aggravating, since the majority of the participants were not ready to assume the role of an active researcher.
- The example of our group confirmed the claim of Barica Marentić-Požarnik (1993, p. 352) that teachers and school pedagogues generally have a low level of personal responsibility for their professional development, and in-service training courses mostly reinforce it, because they predominantly consists of lectures, with little opportunity for discussion, give direct advice, criticise, provide detailed instructions for some procedures (e. g. detailed lesson plans), lesson plan templates, lesson observation from the perspective "only one approach is correct" etc.
- My expectations that the role of the facilitator in action research will be a minor one proved wrong. The facilitator's role was important, moreover, I believe that teachers who do action research for the first time cannot go through the process without a mentor, at least not the teachers like the ones who were involved in our project.

Despite the problems, I continued believing that learning communities play an important part in making changes in teaching practice. I

thought that teachers should be made aware and prepared for new approaches to teaching before they begin trying it out in their classrooms. Therefore, all projects I initiated began with the teachers' professional development in learning communities, then continued by introducing changes through action research, and ended with the presentations of good-practice examples and publishing of the research results (Figure 3).



Figure 3. The structure of the process of introducing change

The project *Developing Creativity in Lifelong Learning of Teachers* had a similar structure. There were around thirty participant teachers from three schools from different towns. From January to June 2008, teachers participated in the learning communities that I was leading together with Verica Kuharić-Bučević, a school pedagogue, Marica Zovko, a teacher, and Vesna Šimić, a school principal. Again, the teachers were very active and happy with the workshops prepared for them. The reaction of Nataša Stanković, a technology teacher, testifies to that:

The first thing I wanted to say is that I'm tired, I work all day, trying to be creative and it's very educative.....I have a feeling that we're not doing something so difficult, we haven't brought much, we get papers and pens, but in the end we have done so much, and I find it very educative. I think I can do the same in my lessons, with my students. It means that I've learned something. The other thing is, related to these (creative) ideas, I am very glad that we have said it like that, because I personally, being a teacher of technology, have dreams that my technology classroom will one day be an entrepreneurial centre. (N. Stanković, personal communication, <http://www.youtube.com/watch?v=AuKnY2O6tB8>)

The following school year (from November 2008 to April 2009), with assistance of group facilitators in learning communities and the participation on the forum (<http://kreativnost.pedagogija.net>), the teachers were working on their action researches, and the aim was to encourage creativity of students. Despite several-months of the professional development in learning communities, the first videos of lessons do not show a lot of creativity, neither of students nor of their teachers. A good example is the video recording of the lesson given by a teacher Nataša Stanković (<http://www.youtube.com/watch?v=TAX9YR80aVM>).



Figure 4. Learners' activities in the lesson given by a teacher Željka Lovrić (2009)

Very soon, I realized that despite her participation in the professional development in the learning community, the teacher Nataša still did not know how to make her teaching more creative. Although, I have to point out that the teachers had plenty of opportunity to see examples of creative teaching in their learning communities, but at that time it was not expected from them to apply it immediately in their practice.

In order to motivate Nataša to make changes, I sent her, through the forum, the photos of the lesson where active involvement of students were obvious (Figure 4), and the action research report written by Željka Lovrić (2009) who was dealing with the same issue, but with a bit younger learners.

Also, my comments to Nataša on the forum aimed at encouraging her to move from traditional way of teaching technology, which is making the same objects following the rules set in the textbook:

Most pupils were very active and they made many windmills according to the same design plan. You and author of the school-book could be satisfied, but I am wondering if it is necessary that pupils all the time made the same things. I am not sure that making the same things represents creativity. The creativity implies originality that is opposite to producing the same things... I am wondering if it is possible that you allow pupils to make different things, especially creative ones, or even, if it is possible that they try to invent something? (B. Bognar, personal communication, 10 February 2010 <http://kreativnost.pedagogija.net/mod/forum/discuss.php?d=116>)

Nataša wrote in the draft version of her report that, on the basis of my critical suggestions on the forum and the commentaries of other participants, realised that her teaching can be different: „I saw happy faces and children actually working something out themselves. Then I realised that my classes could become more creative. I just had to figure out how to do that“ (N. Stanković, personal communication, 17 June 2009). The summary of the video (<http://www.vimeo.com/6740349>) taken at the end of Nataša's research shows significant changes in her teaching: Learners are in small groups designing and making their original products using element that were primarily envisaged for making a model of a boat. While they are working on their objects, soothing music is in the background, and sometimes the teacher's voice, giving positive feedback to learner's work can also be heard. At the end of the video, we can see the exhibition of students' works that are all different from one another and the results of their creativity.

The example of the teacher Nataša Stanković shows how the exposure to good-practice examples cannot automatically lead to change in teaching practice. Unfortunately, many in-service teacher training courses in Croatia mostly present to teachers the possibilities of change, but when teachers come back to their school usually nothing happens, or the teachers feel confused because advertised procedures do not function in their context. This is not the case in Croatian in-service teacher training system only, as this example from foreign literature illustrates:

Where the short two-day course provides practical tips for immediate implementation, the longer courses (e.g., master's degree

programs) provide bouts of theory and “what the research says,” but rarely do either find a place for teachers’ practical wisdom. Instead teachers are initiated into research typically done outside the context of the classroom, and they too often return to the classroom wondering either what is wrong with them as teachers or their students as learners when prescribed treatments fail to work. (Hollingsworth & Socket, 1994, p. 2)

However, when teachers decide to begin introducing changes, good-practice examples, and even formal in-service training can be very stimulating. Since action research is directed to improving teaching practice, it is an excellent means for learning from one’s own and someone else’s experience. Examples that teachers-action researchers can find in the reports of other teachers-action researchers are very motivating for them.

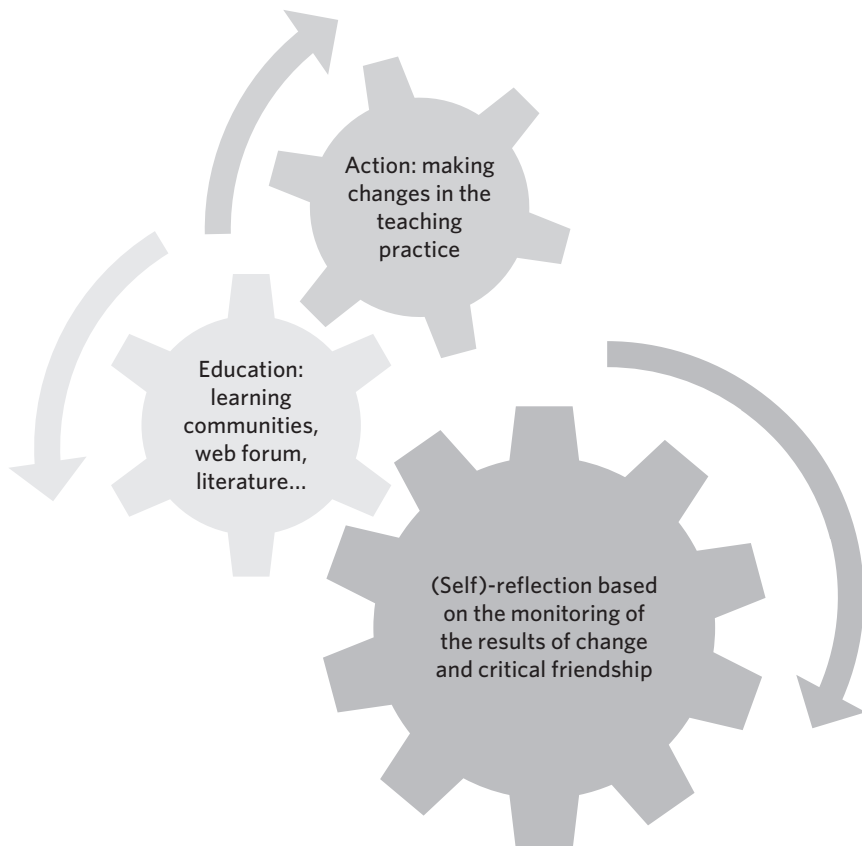


Figure 5. Interrelation between change, education and reflection in the framework of action research

Nataša's example made me realise how the model showed in Figure 3 does not completely work, i. e. that previous education of teachers does not make much difference. Instead, it is much better to start immediately with making changes through action research, and during the process to intensify the training and critical friendship (Figure 5). In this case, learning communities and online collaboration have much more impact, as confirmed by Mario Gavran, one of the project participants:

For me personally, this lengthy period of time was very strenuous but also very beautiful and exciting. I have gained priceless experience in terms of critical observing of other people's activity, along with a self-critical appreciation of my own professional activity through taking part in the learning communities. Conversations in the learning communities and on the web forum with my critical friends were valuable because I learned how to reveal myself through this communication with other people and how to share my thoughts and feelings. The hardest thing was to reveal my lessons, to watch myself in the process and to see all my flaws and imperfections. (Gavran, 2009, p. 319)

Preconception three: Teachers can easily assume the role of a critical friend or action researcher

In my first action research the starting point was my belief that a teacher is capable of finding his/her own pedagogical path and critically examine all aspects of his/her professional actions, with the aim of continuing improvement (Craft, 1997). In this manner a teacher becomes a reflective practitioner (Schön, 1983, 1990) and action researcher (Altrichter, Posch & Somekh, 1993; Calhoun, 1994; Holly, Arhar & Kasten, 2005; Hopkins, 1985; McNiff & Whitehead, 2005; Milles, 2000; Noffke & Stevenson, 1995; Phillips & Carr, 2006; Pine, 2009; Stringer, Christensen & Baldwin, 2010). Although I was aware of difficulties that might impede assuming new professional roles, I believed that teachers, if they decide to do so, can easily become critical friends and action researchers.

In order to reach that goal, from the beginning of the project we organised peer lesson-observation. All teachers who were project participants could decide if and when they will agree to lesson observation. After every lesson observation we organised discussions with the aim to exchange experience, but also identify problems and ways to improve teaching practice. The teachers, however, were reserved

in giving feedback, and one participant raised this issue in one of our workshops: “I’d like to hear from you who were present at lesson observation both what you liked and what you didn’t like”. I believed that more open discussion will come with time when we become closer friends:

I think that the time will come when we will be more open to giving feedback to one another...In my opinion the term critical friend really means both, and when we really become friends... the critical part will follow naturally. (B. Bognar, personal communication)

Very soon I realised that making friendly relations, although important, is not enough for assuming the role of a critical friend, and the teachers, however reluctant to accept lesson observation, are used to different observers (school pedagogues, principals, educational advisors). This made me to conclude that assuming the role of a critical friend is not easy. Despite clear focus on collaborative observation and assuming an active role of a critical friend, old patterns of behaviour were still strong. This highlights the fact that it is not enough to advocate new values and reach consensus – it takes time for them to take root. The process of leaving old roles and assuming new ones takes patience and overcome resistance in others, but primarily in ourselves.

In my efforts to help teachers to assume roles of critical friends, I noticed that besides overcoming resistance they also need to develop some professional competences. During the project (Bognar, 2008) we initiated a couple of years later, in which teachers could discuss their teaching practice online, I’ve noticed that their comments were short, positive and mostly lacked suggestions how to improve teaching:

Dear V., I really liked the paced and encouraging style of your teaching. You pointed out that you wish to encourage your learners’ creativity and cooperation, and I could really see that when watching the recording of your lesson. I noticed how your relationship with the learners is based on mutual respect. I especially liked funny comments in some situations, because I think that humour often gives a bit of spice to daily life. I am sincerely looking forward to our cooperation; best regards. (J. N., personal communication, 17 November 2005)

Dear J., thank you for your comment that is always useful, whether in confirming something positive, or recognising something less positive, i. e. something that can be improved. I think it is important to do what you like and try to contribute to the growth of

what we love. I think our friendly analysis will speed the process. (V. Š., personal communication, 25 November 2005)

On the other hand, the comments of school pedagogues who were group facilitators and my comments were much more detailed and gave suggestions how to improve the practice. Those comments encouraged the teachers to reflect on their practice, and they were happy to hear them:

Branko, I was speechless after such a deep analysis, although I could expect it from such an expert like you. But something else surprised me, the sentence “An ordinary autumn day”, an expert and poet. This segment is the most impressive to me and helps me to overcome the fear that you talk about, and lurks in all of us (fear of the unknown) (S. M., personal communication, 20 December 2005).

Branko, thank you for the thorough analysis, you encouraged me and stimulated my enthusiasm. I will give you a better feedback when I analyse your suggestions. Here I'd like to repeat wise words of a prophet: “Good deed is the one that brings smile and joy to the face of another man”. You brought smile to my face, and here it is. ☺ (V. I., personal communication, 17 January 2006)

While talking with Danijela Ljubac Mec⁴ I found out that, for the teachers-action researchers, the level of professional competences of critical friends is very important.

If you don't know some basic things, how you can recognise them. You have to know a lot in some areas, or at least have sufficient information about the issue someone is dealing with. Peer lesson-observation should not be perfunctory. What you are going to observe? What quality feedback you can give to help the person!? (D. Ljubac Mec, personal communication)

Assuming the role of a teacher-action researcher is, in comparison to the role of a critical friend even more difficult. I see action research as systematic, creative acting that presupposes philosophical reflection of values, creative and visionary defining of new possibilities or challenges, active participation in implementing productive ideas, collecting data on the process of change, (self)-critical thinking about the

⁴ I was a critical friend to teacher Danijela Ljubac Mec during her action research *Encouraging the Autonomy of Lower-primary Students through Project Work*, published as masters dissertation (2008).

results achieved and finding ways to introduce this experience gained through participation and action into the culture of a narrower and wider community. All this is not possible without a high level of professionalism of action researchers.

The teachers who participated in the project in 2005 and 2006 (Bognar, 2008) and tried to do their action researches said that the following competences are needed for assuming the role of an action researcher: *willingness to change, collaboration, accepting new things, persistence, (self)-criticism, expertise, motivation for lifelong learning, interpersonal and intrapersonal skills, taking risk, curiosity, communication skills, accepting mistakes, writing skills, patience, action competences, intrinsic motivation, creativity, freedom, empathy, tolerance, better competence in methodology*. Personally, I would add better knowledge of literature and higher competence in foreign languages and ICT literacy. All of this is not easy to achieve in the framework of informal education, so action research should be given more space in initial, graduate and post-graduate education of teachers.

However, it would be wrong to expect that teachers first develop all the necessary competences and then begin with their research. On the contrary, action research is an excellent opportunity for different ways of learning. During the decade of my involvement in action research I have developed various professional competences, e. g. by cooperating with my colleagues from abroad I improved my knowledge of English; by setting up preconditions for communication and cooperation of action researchers who live in different parts of the world, I learned to use and manage electronic systems, such as Moodle or Drupal, I've learned about different scientific paradigm and about different approaches to action research, and I learned how to lead projects and publish scientific papers.

Conclusion

In the end, I can say that by doing action research I encountered various problems and personal prejudice, but I accepted them as an encouragement for creativity and learning, and as an indicator of the intensity of change. My belief is that change cannot happen without problems. Where there are no problems, there are no significant changes, but the problems themselves are not the most important encouragement for our actions, it is our vision for the better future.

Although I have realised that the process of change is a lot more complex than I expected at the very beginning, and despite the fact that

some of my initial expectations proved unrealistic, I believe that all of it contributed to making change and to personal learning. Therefore, the preconceptions or “prejudice” I began with are actually the vision I still believe in, and that is learner-centred school that can be created only by emancipated and creative teachers. By helping teachers in creating such a school, I realised that this will not be possible without understanding and active involvement of many social factors. I now understand that it is a complex goal that is not easy to achieve. Nevertheless, I am trying to contribute to this vision of a better school, not because it can be easily done, but because it is worth trying.

References

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London, New York: Routledge.
- Bognar, B. (2000). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovnih škola: Priručnik za učitelje*. Unpublished manuscript.
- Bognar, B. (2003). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*. (MA Thesis, University of Zagreb 2003). <http://pedagogija.net/moodle/file.php/1/Dokumenti/Literatura/Magisterij.zip> (Accessed 15, September 2010).
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. (Ph.D. Thesis, University of Zagreb, 2008). http://kreativnost.pedagogija.net/file.php/1/Dokumenti/ddisertacija_kraj.pdf (Accessed 15, September 2010).
- Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
- Craft, A. (1997). Identity and creativity: Educating teachers for post-modernism. *Teacher Development*, 1.1.83-96.
- Evans, M. (1995). *An action research enquiry into reflection in action as part of my role as a deputy headteacher*. (Ph.D Thesis, Kingston University, 1995). <http://actionresearch.net/living/moyra.shtml> (Accessed 15, September 2010).

- Gavran, M. (2009). Class journal as a possibility of encouraging pupils' creativity. *Educational Journal of Living Theories*, 2.3.295-323.
- Hollingsworth, S. i Hughs, S. (1994). *Teacher research and educational reform*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Holly, M. L., Arhar, J., Kasten, W. (2005). *Action research for teachers: Travelling the yellow brick road*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus: Prentice Hall.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Denzin, N. K., Lincoln Y. S. (eds.). 599-603. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In: *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. G. W. Lewin (ed.). 201-216. New York: Harper & Brothers.
- Lovrić, Ž. (2009). *Tehnička kultura i praktični rad učenika u razrednoj nastavi*. (Graduate Thesis, Josip Juraj Strossmayer University in Osijek, 2009).
- Ljubac Mec, D. (2008). *Poticanje samostalnosti učenika razredne nastave posredstvom projektne nastave*. (MA Thesis, University of Zagreb, 2008).
- Marentič-Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 7-8. 347-359.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
- Miles, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus: Prentice Hall.
- Noffke, S. E., and Stevenson, R. B. (ed.). (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York, London: Teachers College Press.

- Phillips, D. K., Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. New York, London: Routledge.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies*. Los Angeles, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Stringer, E. T., McFadyen Christensen, L., Baldwin, S. C. (2010). *Integrating teaching, learning, and action research: Enhancing instruction in the K-12 classroom*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE.

Children and Young People as Living Theory Action Researchers

Marie Huxtable

Bath and North East Somerset Council, Riverside, UK

Introduction

I work for a small English local authority as a senior educational psychologist to support the development of inclusive educational gifted and talented theory, practice and provision.

The questions I explore here are:

- Why do I believe it is educationally important to develop opportunities and support for children and young people to develop their talents and knowledge as living theory action researchers?
- How can I improve the opportunities and support for children and young people as living theory action researchers to create, offer and thoughtfully accept, knowledge of the world, self, and self in and of the world, as gifts?

Gifts and talents are values-laden words and education is a values-based activity. I have therefore focused on developing understandings of gifts and talents that reflect values. By values I mean ontological values that give meaning and purpose to my life, such as a loving recognition, respectful connectedness and educational responsibility, and societal values that I believe constitute a world worth living in, such as those of an inclusive, emancipating and egalitarian society.

I have found it useful to work with a notion of ‘talents’ as qualities, abilities, skills, understandings... which everyone can develop and offer as life-affirming and life-enhancing gifts, and ‘gifts’ as a description of talents and knowledge that a person creates, offers and accepts, which affirms and enhances their own life, and that of others and communities.

While I cannot say what the ideal educational experience is for an individual child or young person, I can work towards improving their opportunity to engage educationally in their personal(ised) curriculum, as well as the ‘given’ curriculum which is composed from skills and knowledge identified as important by their local and national communities.

There is a lot of work I can draw on in my endeavour to improve the personal(ised) gifted and talented education that children and young people might experience. For instance, Dweck (2000) shows how developing a 'growth' mindset makes a considerable difference to what a person achieves and their emotional wellbeing, in contrast to the limiting effects of a 'fixed' mindset. Ericsson (Ericsson et al, 2006) and others argue persuasively that one factor which makes a difference to achievement are the hours of cognitively engaged, dedicated practice, undertaken over many years, with expert support. To undertake such learning and practice requires motivation. I find Deci's (Deci with Flaste, 1995) thinking on intrinsic motivation helpful in developing educational practice and provision, which supports children and young people on their lifelong learning journey. He shows the influence on performance and wellbeing of enabling people to have as much autonomy as possible to use their capacities creatively to take control over what they do, to be able to develop mastery and to make a purposeful contribution. Pink (2010) illustrates this very well drawing on examples from many fields such as business and education. Various learning opportunities are needed and I find that Renzuli's (Renzulli & Reis, 1997) notion of three different types helps me develop a richer palette of educational possibilities, which can enable the educator and learner to integrate learning that is often kept discrete. Finally, I come to the work of Whitehead (Whitehead, 1989; Whitehead & McNiff, 2006) and Wallace (2006) which I draw on to improve support for children and young people, developing talents as living theory action researchers, to create knowledge of the world, themselves, and themselves in and of the world, and to offer their talents and knowledge as gifts to enhance their own learning and life and that of others.

Educational importance

I believe that one of the purposes of education is to enable a person to enhance their understanding as to what it is that gives meaning and purpose to their lives, and to learn to live a loving life that is satisfying, productive and worthwhile. I believe one of my tasks as an educator is to help children and young people learn more about themselves, their values, the talents and knowledge they want to devote time and energy to developing and offering as gifts to themselves and others, and to develop the confidence and competencies to pursue those evolving aspirations.

I want to make a distinction between projects and research. I am using 'projects' to indicate enquiries that are concerned primarily with learn-

ing as a process of acquiring knowledge. I am using 'research' to indicate enquiries concerned with learning as a process of creating knowledge, and that knowledge is tested and evolved in the process of sharing it with others. I like Eisner's (1993) clarification of the purpose of research:

'We do research to understand. We try to understand in order to make our schools better places for both the children and the adults who share their lives there.'(p.10)

I am thinking that the purpose is the same for children as much as for adults. Living theory action research is focussed on improving learning as an educational process of creating knowledge. Paul Falkus, a local Head teacher, researching his practice as a living theory action researcher, expressed this very well:

'For me learning is a process in which we develop skills and understandings that transform our understanding of the world, of others and of ourselves, that enables us to meet individually developed goals, and obtain personal dreams. I believe that learning is a key that opens doors and enables us to participate and contribute to the immediate and wider communities that we live within. It is an empowering development that leaves us changed and better able to make a difference with our lives. By supporting others in their learning we potentially change the world. My understanding is that humans are born with an inbuilt desire to learn that can be either encouraged and developed by positive life experiences or restricted and distorted by negative life experiences. In my personal experience school can have both a positive and negative effect on a child's desire to learn. Schools as institutions tended to put me off learning, while a few individual inspiring teachers made me want to learn more.' (Falkus, 2010)

Learning is for life not just for the young and I feel that I should be prepared, as an adult, especially as I am an educational professional, to walk the talk and show that in my practice. In doing so I believe I am contributing to improving an inclusive, emancipating and egalitarian educational context in which children and young people learn. The educational gifts I would like to be able to offer them are those of a loving recognition, respectful connectedness and educational responsibility. At the conference in Zagreb other educators shared the gifts they want to offer children and young people, whether they work directly with them or not. These are some they shared, an ability to be: empathetic; tolerant; sociable; positive and open minded; to be able to think logically and to have positive views. Living theory action re-

search offers an opportunity for learners to develop and offer as gifts those and other talents.

Children and young people as researchers and living theory action researchers

There are a growing number of opportunities to involve children and young people researching as social scientists to create knowledge of the world and to develop influential voices as responsible citizens. For instance, the Children's Research Centre based at the Open University (<http://childrens-research-centre.open.ac.uk>) and The Scottish Executive Education Department Sponsored Research Programme: Children as Researchers (Brownlie et al 2006) offer a couple of examples. I see it is valuable for learners to creatively and critically engage with the knowledge that generations have created, and to be able to use the various research methodologies and methods to make their own contributions to an inclusive, emancipatory and egalitarian society. I see providing children and young people with the opportunities to also engage in living theory action research add other hues to the palette of their educational experience.

Traditional research is concerned with the creation of knowledge about the world. Living theory action research is concerned with the researcher creating knowledge of themselves and themselves in and of the world, through creating knowledge of the world. There are many forms of action research. A living theory action researcher goes through similar action reflection cycles and in addition seeks to offer a valid, values-based explanation of their educational influence in learning as their living educational theory (Whitehead, 1989). As they research they are asking additional questions such as:

- What am I learning about my embodied values?
- Where am I expressing my values as fully as I can in what I am doing and where do I experience myself as living contradictions?
- What is the nature of my educational influence in my own learning, the learning of others and the learning of social formations and how might I improve?
- What evaluative evidence is there that I am improving my practice according to my values as living standards of judgment?
- How do my values enable me to explain why I do what I do and contribute to the evolution of my living praxis?

An educational professional researches to create and offer as gifts knowledge of the world in the fields concerning education. They re-

search to create knowledge of themselves in the world to improve their educational practice. By engaging in their own living theory action research the educator not only offers them self as a model of a life-long learner, developing, offering and creatively accepting talents and knowledge as gifts, but also maintains a focus on living their ontological and societal values as fully as they can.

For a child or young person the fields they want to work in life-long to create and offer their talents and knowledge are yet to be explored. One of many challenges faced by educators is how, without imposing their own agenda, to widen their pupils' horizons and enable them to make informed choices and to enhance their expertise as experts in their own learning and lives.

Through the process of living theory action research the researcher, whatever their age, is brought more into their own presence as the person they are and want to be, developing informed aspirations and the confidence and competences to pursue them to their own benefit and that of others.

As they mature the learner recognises and takes increasing responsibility for their educational influence in their own learning and that of others to contribute more fully to improving life for them self, for other people – such as family, friends, class, and social formations they are part of – such as their school, local community, country and beyond. Branko Bogнар (Bognar & Zovko, 2008) illustrates how he has supported teachers working with primary school children in Croatia to develop with them as living theory action researchers. His work provides an excellent resource for educators to draw on and the video of Branko talking with the children about why they want to do action research is inspiring <http://www.youtube.com/profile?user=JackWhitehead#p/search/4/bw0l3WJxbdM>.

Joy Mounter (Mounter, 2008) through her Masters programme research asks and answers her question, 'Can children carry out action research about learning, creating their own learning theory?' You can access videos of the children critiquing TASC (Thinking Actively in a Social Context) (Wallace, 2006) to begin to create their own learning theory on <http://www.youtube.com/watch?v=ti4syOrIDdY>

Karen Riding (Riding, 2008, pp.133-208) gives an exciting account of her work as a living theory action researcher in a secondary school supporting the development of intergenerational student-led research over a number of years, which shows how her students expressed their developing responsibility as they grew as living theory action researchers.

Educators often express concerns that despite a desire to engage in such an energising and educational activity there is no time because of overwhelming pressures of the given curriculum and imposed targets and standards. I hear the concerns expressed whether adults are talking about their own enquiries or the time that they feel able to provide for their students. As a consequence they feel they can do nothing. However all journeys start from where you are not from where you want to be and sharing those journeys and adventures can bring delightful surprises if you have the courage to begin.

Where to start?

Living theory action research can start from many different places. It may start with learners telling stories of what is important to them, or it may be inspired by the curriculum, a problem, a passion, but the key is that it is of personal interest and the learner wants to invest their time and energy to their enquiry and in the process learn more about themselves and the contribution they can make to the world they are part of.

Drawing on Renzuli's (1997) school wide enrichment model, I want to foreground learning opportunities for (a) playful personal, social, cognitive, physical, emotional, intellectual experimentation, (b) developing skills and acquiring knowledge through learning opportunities with predetermined learning outcomes, (c) behaving as an expert creating and offering knowledge of the world in an area of personal interest.

All of this enriches the palette of experience and learning for the living theory action to draw on. I believe we can improve the quality of educational support and opportunities for children and young people by making explicit reference to such experiences and helping them recognise the value and work with their evolving embodied talents and knowledge to enhance their learning and life.

Learning opportunities for playful personal, social, cognitive, physical, emotional, intellectual experimentation

As a psychologist I felt I was spending my time finding out what children couldn't do and then helping them do more of it. Then I thought this is not necessarily what helps a person learn how to live a satisfying, productive life. I asked, 'how is it that some people have devel-

oped talents and gifts despite apparently major difficulties?’ Often it seemed that at least part of an answer was to be found in a person finding their particular passion for learning and working on it. A passion doesn’t arise out of nowhere. If you never had a Tamburitza or a Liquin or even knew of those instruments how would you know that there could lay your life-long learning passion? The other side of the coin is it is not uncommon to find pupils with very highly developed talents that are not engaged with in school. For instance, many years ago I had to review the progress of a boy who was in a special school for children with learning difficulties. When I visited him at home I found the reason he was never in school was that he was too busy running a successful TV repair business.

A teacher can sometimes take an opportunity as it presents. This extract of an account by a teacher and Head teacher (Morris & Hughes, 2010) is an example of what can happen and the surprises in learning that children can offer themselves and their teachers as they take early steps towards developing as living theory action researchers:

Developing Gifted and talented provision at St Keyna: PASSIONS in learning

Megan Morris (Lead Teacher for Inclusion) and Adrienne Hughes (Head teacher) 30th June 2010

A discussion about gifted and talented provision between Adrienne and myself resulted in us thinking about how we could increase children’s engagement with learning, improve their ability to work independently and work on projects that were child initiated. The year 4 children had created mind-maps of their gifts, talents, difficulties and passions and this stimulated the discussion too. It had been interesting to see the children’s own assessments and reflections, but also illuminating to see how excited they were at having an opportunity to say what they wanted to say about themselves and their learning.

Soon afterwards we attended a workshop entitled ‘Making a Difference that Matters in Learning and Lives’ led by Marie Huxtable, Jack Whitehead, Dan Barwise and Andrew Henon. At Marie’s suggestion we took a group of Year 4 pupils with us. During the morning both children and adults were encouraged to think about what excites them and what they feel passionate about. Each participant was given a high quality sketchbook to use as a planning/thinking/learning journal, and a variety of writing

and drawing tools to use. The children loved this, enjoyed talking about themselves and again we discovered things about their interests, thinking and personal skills that we didn't really know before. The children also loved being 'taken care of' through the provision of lovely refreshments – as well as being related to like adults, listened to and treated very respectfully. It made them feel special.

We decided to share what we'd experienced with the rest of the class, and tried to make it feel special and different in the same way we had been treated. Rather than being adult led we asked the children who had attended the workshop to lead, and to help their classmates do what they had done. This was a great session, and we were yet again surprised at the children's ability to speak with confidence, share what they had learned and plan for their own learning...

Then came the scary bit – we decided to let them continue what they had begun and start to research and learn about their own individual interests and passions. For us, as teachers, this felt scary because we began with no clear learning objectives and it was impossible to closely monitor what children were doing when there were at least 26 different topics under investigation!

What we did feel clear about was:

We wanted the children to become more independent, making their own choices and decisions, finding what they needed and planning their own learning.

We wanted to see the excitement and engagement we'd seen at the workshop continue.

How to fit this into a tightly packed curriculum was a problem and involved a bit of risk taking. We decided to dedicate a whole afternoon a week to the project instead of following the PSHE programme – we hope that some of the skills that were learnt would tie in with the PSHE curriculum.

What happened next?

We tried to get the children involved in leading sessions through sharing what they had done or were doing, but also by working with a small group before each session to plan what we needed to do in order to plan for our learning, decide what we wanted to know, how we were going to find out, reflect on what we had achieved, etc. This was hard to do and involved lunchtime meet-

ings with them. However it was worth the effort... and a natural outcome of this has been that every Thursday lunchtime the children set up the room themselves and prepare their learning environment independently.

At this stage we learnt a lot about children's personal qualities...

The children in turn were interested to know about our learning as adults and we shared our own planning, thinking and learning with them in a way that established us all as 'equals' in the learning process. They loved this and it gave both them and us a very real sense of learning together.

The hardest part was the next step – letting go and allowing the children to start researching and working on their passions...

What the children have learnt

Some of the children learnt about videoing and interviewing as part of the project. The intention is for them to do more of this and teach each other until all children have learnt videoing skills... What was surprising was that those who were good were not the ones we expected...

Also, children with Special Educational Needs have demonstrated qualities and abilities (e.g. confidence to speak to a large audience, ability to interview others meaningfully, create power points with visual and sound effects, create large pieces of text) that have had a powerful effect on their self-esteem and self-belief. Other children, who are high achievers but had some social difficulties, have learnt to work with others and have been delighted to put themselves in a helping role and teach others – as well as discovering that there were things they could learn from other children.

In addition the children learnt (this is from their own reflections and largely uses their own words): [this is one example]

About themselves and other people – both about personal qualities (perseverance, patience, ability to teach others, to be able to stand in front of other people and not to be embarrassed, to be brave when standing in front of a crowd) and capabilities (that people are different, some people are good teachers, what people are interested in and good at, learn about people because we talk to each other, to talk to the teachers, to like the teachers, we can teach a teacher, some people are good at helping others).

ICT, Literacy and research skills were a real feature of this learning, but the PSHE skills and understanding that were acquired and reflected upon by the children was impressive. What was really amazing was to observe how they worked with each other, helped each other and shared skills and knowledge...

Comments from children that are particularly gratifying include [these are a couple]:

I can learn one little thing from someone and then teach everybody

I learnt how proud people can be of me

Where next?

We need to work out how we take children's learning further and develop their skills. We need to:

Deepen learning – most children have researched at their level, and some have still not grasped the difference between informed research and their own opinions/beliefs

Help children to use a process of learning that develops problem solving skills and gives them a framework to use in other situations – perhaps through the TASC approach or a modified version of it

Help children develop skills of using time, imagination and research opportunities even more effectively

Try and understand what the processes of learning are and how they are working – so that we can encourage and develop them

Understand better how we can focus on the learning (and the skills and understanding acquired in that process) rather than the result

Work out how we can give time for learning – slow learning

Develop relationships of trust, warmth and mutual respect – between pupils and between adults and children

How to be truly creative in our approach to learning – seeing mistakes and contradictions as opportunities for creative thinking rather than something to be rectified.

Megan and Adrienne have engaged in further action-reflection cycles building on these reflections and the programme is spreading through the school.

Learning opportunities with planned learning outcomes for developing skills and acquiring knowledge

There are many skills that learners need to learn in order to develop their sophistication as a learner and living theory action researcher. This extract from Rob Sandel's account (Sandel, 2009; Sandel, 2010) at another local school offers an example of how he integrated teaching the children how to go through an action research process with an opportunity to generate and share knowledge of their passions.

*Developing Effective Learning at Camerton Primary School:
An account of the application of the TASC wheel across our
school's curriculum.*

By Rob Sandel, Deputy Head, 14th December 2009

The Development of our TASC Days

I first came across the work of Belle Wallace at an INSET day organised by Marie Huxtable around 10 years ago. At the time I had been developing my interest in 'Thinking Skills' and the role they could play in developing my practice. I remember feeling very positive about the TASC research that had presented during the course of the day, and reflecting afterwards with Marie about the potential it represented to deepen my own teaching and the thinking of my learners. However, as was the case in so many schools, over the intervening years I found I had to put thoughts of developing TASC to the back of my mind in order to meet the demands of an overloaded curriculum.

Over the last few years successive government initiatives have offered schools a greater degree of flexibility to develop the personalised aspects of their curriculum.

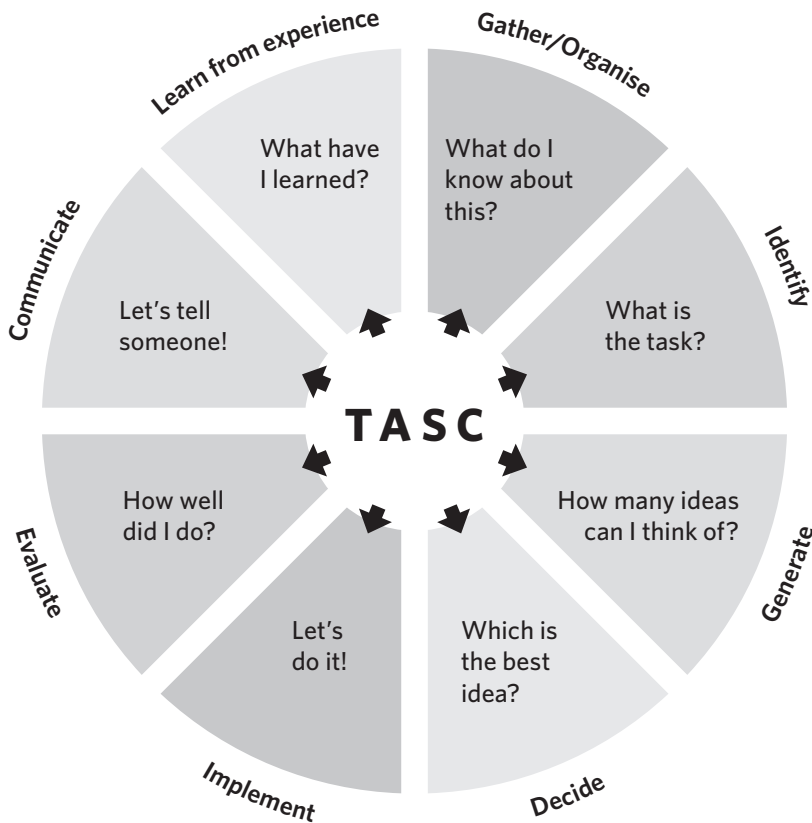
During Term 6 of 2008 I was given the task of carrying out a review of our school's curriculum... It was at this point my thoughts returned to TASC, and the potential it seemed to present to provide a framework for the development of our curriculum.

I had recently challenged my Year 5&6 class to take part in what I had rather grandly entitled as an 'Independent Learning Day' (ILD). This essentially involved me in explaining to the class that I was giving the day in school over to them. They were to decide what it was they wanted to learn about, who they wanted to work with (maximum of 3 people), and how they were going to present

what they had learned. The children were then given the space to organise themselves and plan what they wanted to do. My HLTA (Rosemary) and I were then on hand to provide the children with both a large amount of guidance and resources!

The next day I was very pleased with the positive reaction our day had received from the children and also from the parents, who reported the enthusiasm the children has shown when telling them about their day in school. It was also pleasing for me to feel that Rosemary clearly shared this enthusiasm, and had thoroughly enjoyed and supported the day. As our use of TASC within school has developed, Rosemary's support has proved an essential aspect.

Before the end of Term 6 2008, I introduced my class to the TASC wheel, and presented it as a means to support our learning on another ILD.



Access TASC from <http://www.tascwheel.com/>
(© Belle Wallace, 2000)

Initially the children were a little non-plused towards the wheel, seeing it as an extra thing to do before they could get on with their own research activities! This lead me to reflect that perhaps I had been too keen to focus on the role of the TASC wheel, and continually draw the children back to its role in our activity, at the expense of allowing them the freedom they valued to engage in their learning. Maybe I had been guilty of over-teaching at this point! However I was confident that there was enough evidence to show that the TASC wheel could provide a structure and sound academic framework upon which we could begin to build our curriculum.

Throughout the 2008-09 academic year, I was able to build into my curriculum development plans for the school a commitment to hold two 'TASC Days' each term. Initially these were limited to our Key Stage 2 classes, but soon developed to include Key Stage 1. Each TASC day has been tremendously well received by the children.... (It can be a humbling feeling when most of the children complain about having to stop their activities in order to go out to break-time in the middle of summer!)

So far our TASC days have taken a variety of forms. Usually the children have been given the freedom to direct their own learning and identify what it is that they would like to spend the day researching. My only limitations for them have been the size of the groups they have worked in, together with the time constraint of having to present their learning to the rest of the class (or their parents) at the end of the day. The TASC wheel has been explicitly presented by me at the beginning of the day's learning, and has been displayed throughout the day for the children's reference. The children then have to fill in a plan for their day's learning in which they identify the questions they wish to answer, together with outlining how they intend to go about the task. From this point onwards the role of the adults in school is to facilitate the children's learning. Some examples of this might be to guide their thinking and planning, offer advice if they are starting to get stuck, redirecting groups if they have lost focus (which happens very rarely!), but mainly we seem to be there to help them access resources from around school and keep track of the time!

The flexibility TASC presents has meant that I have been able to direct the focus of the children's learning on several occasions, without losing the children's engagement, to meet other needs within the curriculum...

Where next?

Having successfully established TASC days across the school and embedded them within the timetable, the question of where we go next comes to mind.

Our work so far has left me with several questions:

- How can we ‘deepen’ the children’s understanding of the TASC model?
- How can we further use the TASC model to deepen the children’s thinking and learning? (*Move on from just asking questions and presenting their findings – or am I asking for too much?*)

The children have clearly gained a great deal of independent learning skills from our TASC days. How can we ensure they are able to maintain and develop these skills?

Rob has subsequently engaged in further action-reflection cycles to develop responses to his questions. It was most heartening that the inspection report commended the quality of the learning of the children enhanced by his work.

Learning opportunities to behave as an expert creating and offering knowledge of the world in an area of personal interest

The best example I have from a local school is the work of Sally Cartwright who has worked with a number of groups of students on their AS Extended projects. Sally gives an account of this work in her Masters unit (Cartwright, 2008), ‘How can I enable the gifts and talents of my students to be in the driving seat of their learning?’ You can access a video of one group of her students talking about what they have learned from engaging in the research group from http://www.youtube.com/view_play_list?p=68BFC36A0791E85F. I hear and see the young people talking as experts in their own learning. Some articulate their values, recognise and value their expertise, the talents they are developing and those they need to enhance, to offer as valued and valuable gifts to themselves and their audience of 14-19 strategy managers. Watching the video I feel an empathetic resonance (Whitehead, 2010) with the passionate energy expressed that keeps them working to continually extend and refine their expertise.

Conclusion

I believe everyone can develop a passion for learning and knowledge creation. One of the tasks of educators is to help learners to recognise theirs, value and work with them to live a more loving, satisfying, productive and worthwhile life. What I have illustrated here are educational space and relationships that stimulate and support children and young people developing and offering talents and knowledge as living theory action researchers, researching them self, the world and them self in and of the world. An opportunity to share, create, discover and offer passions for learning is provided by <http://www.livinglearning.org.uk>. I hope you will contribute.

References

- Bognar, B., Zovko, M. (2008). Pupils as Action Researchers: Improving Something Important in Our Lives. *Educational Journal of Living Theories*. 1.1.1-49
- Brownlie, J., Anderson, S., Ormston, R. (2006). *Children as Researchers*. SEED (Scottish Executive Social Research) Sponsored Research. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/06/Spr-Char> (Accessed 13th May 2010)
- Cartwright, S. (2008) *How Can I Enable the Gifts and Talents of my Students to be in the Driving Seat of Their Learning?* MA Gifts, Talents and Education module. University of Bath. <http://action-research.net/writings/mastermod.shtml> (Accessed 12th September 2010).
- Deci, E.L., Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. London: Penguin Books Ltd.
- Dweck, C. (2000) *Self Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Florence: Psychology Press.
- Eisner, E. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*. 22.7.5-11.
- Ericsson, K. A. Charness, N. Feltovich, P. and Hoffman, R. R. (ed.). (2006). *Cambridge Handbook Of Expertise And Expert Performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Falkus, P. (2010). *How do I improve my support of learning and learners in my school as Head teacher?* MA, Understanding Learners and Learning module, University of Bath. <http://actionresearch.net/writings/mastermod.shtml> (Accessed 12th September 2010).

- Morris, M., Hughes, A. (2010). *Developing Gifted and Talented Provision at St Keyna: The Discovery Project*. <http://tinyurl.com/2f2a4gt> (Accessed 14th September 2010).
- Mounter, J. (2008). Can Children Carry Out Action Research About Learning, Create Their Own Learning Theory? *Gifted Education International*. 24.2/3.204-212.
- Pink, D. (2010). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. London: Canongate.
- Renzulli J, Reis, J. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Riding, K. (2008). *How do I come to understand my shared living educational standards of judgement in the life I lead with others? Creating the space for intergenerational student-led research*. PhD. Thesis. University of Bath. <http://actionresearch.net/living/karenridingphd.shtml> (Accessed 12th September 2010).
- Sandel, R. (2009). *Draft account Developing Effective Learning at Camerton Primary School: An Account of the Application of the TASC Wheel Across Our School's Curriculum*. <http://tinyurl.com/33ouhna> (Accessed 14th September 2010).
- Sandel, R. (2010). Tasc Problem-Solving At Camerton Primary School. *Gifted Education International*. 27.176-181.
- Wallace, B. (2006). *Teaching The Very Able Child*. London: David Fulton Publishers.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from asking questions of the kind, "How can I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19.1.41-52.
- Whitehead, J. (2010). Creating an educational epistemology in the multi-media narratives of living educational theories and living theory methodologies. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 1-4 September 2010. Education-Line <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/193427.pdf> (Accessed 12th September 2010).
- Whitehead, J., McNiff, J. (2006). *Action Research Living Theory*. London: Sage.

Action Research and the Professional Development of Advisers – ETTA Project 2007-08

Sanja Milović

Education and Teacher Training Agency, Zagreb, Croatia

The Department for International Cooperation of the Education and Teacher Training Agency (ETTA) designed and implemented a project *Action Research as a Tool of the Professional Development of Teachers* in cooperation with Tim Cain, a professor from the University of Southampton, UK, during 2007 and 2008. ETTA is a public institution responsible for the provision of INSETT to teachers, school principals and educational specialists from pre-school to secondary-school level in Croatia (hereinafter: teachers). ETTA staff are subject-specific Advisers and Senior Advisers responsible for the professional development of Croatian teachers, and every Adviser or Senior Adviser closely cooperates with a group of County Coordinators of Teacher Training, who organise INSETT courses on the regional level.

During the four 2-day modules, a group of 18 ETTA Senior Advisers were trained to use action research methodology by learning about action research and doing their own action research within the scope of their work (60 hours of theory and 20-40 hours of doing action research). Although action research is essentially a method of research and improvement of the teaching practice done by teachers themselves, the researchers in this project were Senior Advisers, who are higher in rank to teachers. They identified the problems for the research on the basis of their insight into the profession, and they were mostly related to the teaching practice of the teachers in their responsibility, or issues related to the teachers' professional development. The action research of the Senior Advisors was done in cooperation with the teachers (18 Senior Advisors and 42 teachers); they formed research teams on voluntary basis depending on their interest in the research of a particular issue. Due to a large number of researchers and their action research projects, here are some of them for illustration:

The cooperation of Senior Advisors with the County Coordinators of Teacher Training:

- *The Work of County Coordinators of Continuous Professional Development (CPDs) between Reflection and Action*

- *Managing regional in-service training of secondary-school counsellors in cooperation with the County Coordinators*

The work of Senior Advisors with the novice teachers in their responsibility:

- *The Development of competences and self-reflection of novice pre-school teachers*

Improving the teaching practice in natural science:

- *Applying the New Paradigm in Teaching Natural Science*
- *Improving the Teaching of Biology and Other Subjects through the Cooperation of Teachers of Different Subjects*

Improving the teaching practice in the Croatian language and foreign languages:

- *Enriching and Developing Student Discourse through Pair Work and Discussion*
- *To Read or Not To Read – Changing the Content of the Set Literature in Croatian Language Teaching in Secondary Schools*
- *How to Improve the Teaching Methods and Materials by Developing the Cooperation between the Teachers of English and German as Foreign Languages in a Primary School?*

The results of the project were: a) eighteen Senior Advisors trained to do action research; b) forty-two teachers who participated in action research projects reflected on their teaching practice and learned about the methodology of action research; c) eighteen action research reports written; d) a contribution to overall understanding of action research in the sense that the top-down approach to action research can be useful to both advisers and the teachers; e) the promotion of action research as an important tool for the professional development of teachers; f) the provision of a new approach to the professional development of teachers by ETTA.

The achievements of this project are the result of the synergy between Senior Advisers and practicing teachers in action research projects that focused on real problems in the teaching practice, and finding solutions collaboratively, thus contributing to overall knowledge of teaching methodology, and perhaps inspiring other practitioners to improve their work through action research. This project was described in detail in the paper *Action Research as a Tool of Professional Development of Advisers and Teachers in Croatia*, European Journal of Teacher Education, Vol. 33, No. 1, February 2010, pp. 19 – 30.

The Work of County Coordinators of Continuous Professional Development (CPDs) between Reflection and Action

Dubravka Kovačević

Education and Teacher Training Agency, Zagreb, Croatia

Action research has developed in line with broader ideas in education such as *reflection* and *professionalization* and can only be fully understood in relation to them. Professional perception of teaching, according to David Nevo (2001) regards teaching as a complex process, suggesting that *teachers should identify needs, analyze goals, choose instructional strategies, and plan and monitor their work* (Nevo, D. 2001, p. 96). Judith Warren Little goes further and stresses the importance of *the complex context of teaching* (Little, W. L., 1994, p. 1) in the process of organization of in-service training opportunities for teachers. Numerous changes and challenges in their everyday work pose certain demands on teachers that surpass the role of pure *implementers* of change says Little (Little, W. L., 1994, p. 1). They imply a deeper consideration of the learning and teaching process in and outside the classroom. Richard Elmore also agrees that improving everyday practice in the challenging context of school life *requires a change in beliefs, norms and values about what it is possible to achieve* (Elmore, R. F., 2004, p. 110). Only those teacher training models that manage to engage educators in study and investigation of what lies underneath their actions will enable them to understand the multiple challenges of their work and grasp the relationships among them. The aim of this essay is to present the authors first encounter with action research and outline its advantages as a model of professional development and self-evaluation.

I first learned about action research from Tim Cain, PhD, University of Southampton, UK, during an institutional capacity building project *Action Research as a Tool of the Professional Development of Teachers* organised by Education and Teacher Training Agency, the institution I work for. Fifteen advisers employed with the Agency participated in the project with their action research studies providing the theory about how, apart from researching their own practice, advisers can assist teachers to manage change in their everyday work.

According to Jean McNiff, action research is a *practical way of looking at your own work to check that it is as you would like it to be.*

(McNiff, J., 2002, p. 6). It begins with an idea which is then further developed, followed and evaluated. Seen in this way, action research is a way of self evaluation and reflection. From the very beginning my understanding of action research has developed in that direction. Two CPDs, Natalija Flamaceta Magdić and Nives Korbar Hmelina, both teachers of English, participated in the design and conduct of the research. They helped me develop the action plan and gather and interpret information.

On account of their excellent work, some teachers (CPDs) are nominated to conduct in-service training for teachers of English in their respective counties. In their work they cooperate with the subject adviser from the Education and Teacher Training Agency. Apart from some general guidelines the work of CPDs has never been fully set so the model and the quality of in-service training they provided differed across the counties. Nevertheless one thing was common to all of them. They all used workshops offered by textbook publishers as means of in-service training. The publishers would provide speakers and the CPDs were required only to perform administrative function. Such in-service training often turned into a commercial presentation of new textbooks and other teaching materials.

We started the planning process with the initial question about the impact of the introduced changes in the work of County Coordinators of Continuous Professional Development (CPDs) in the area I am responsible for. At the time the action research was commencing, the changes had already been introduced and a certain level of disagreement and resistance was anticipated. The main innovation was that now they were not allowed to invite publishers to deliver their workshops at the four mandatory in-service teacher training events which CPDs are in charge of organizing. This decision is also in line with the Education and Teacher Training Agency's policy against the conflict of interest.

With the consent of the school principal CPDs could still invite publishers to deliver their workshops but not at the mentioned four in-service teacher training sessions. At the same time a workshop pool was established so that CPDs could supply their own workshops to the pool and use other workshops to run at their teacher training sessions. They were also invited to other events and encouraged to phone the adviser if they needed help with their workshops. The aim was also to make CPDs more independent and competent in running workshops instead of reporting to the teachers about the education and teacher training they themselves participated in.

Questionnaire 1

Effects of change in the work of CPDS		1	2	3	4	5
1.	As a CPD I feel comfortable disseminating the ideas and information obtained at CPD meetings.					
2.	I am satisfied with the changes introduced to the organization of In-Service Teacher Training.					
3.	I am satisfied with the idea of <i>Workshop Pool</i> .					
4.	Teachers I am responsible for are satisfied with In-Service Teacher Training.					
5.	Choosing workshops from the <i>Workshop Pool</i> makes the organization of In-Service Teacher Training easier.					
6.	I regard workshops as the best way of exchanging knowledge and ideas.					
7.	Teachers I am responsible for react well to workshops and are willing to take part in them (as opposed to the round table, lecture or discussion).					
8.	I miss having workshops organized by the publishers.					
9.	I think that all the workshops from the <i>Workshop Pool</i> are high quality.					
10.	I cooperate more with other CPDs.					
11.	I like cooperating with other CPDs.					
12.	I feel capable of organizing a workshop.					
13.	I feel comfortable conducting a workshop.					
14.	I am satisfied with the workshops I have done.					
15.	I am de-motivated by possible shortcomings of my workshop.					
16.	I am satisfied with the workshops my colleagues have organized.					
17.	New concept of work motivates other teachers to contribute to the work of In-Service Teacher Training.					
18.	Organizing workshops builds up my self-confidence.					
19.	Organizing workshops I help build self-confidence of other teachers.					
20.	I use the workshops I have participated in my class work.					
21.	I use the materials from the workshops I have participated in my class work.					

Effects of change in the work of CPDS		1	2	3	4	5
22.	I use the materials from the workshops I have participated in to develop my own ideas.					
23.	I feel my own professional development implementing the workshops from the <i>Workshop Pool</i> .					
24.	I feel my own personal development implementing the workshops from the <i>Workshop Pool</i> .					
25.	I notice better attendance since the start of implementation of the <i>Workshop Pool</i> .					

The first questionnaire was given to the CPDs in January and it consisted of twenty five questions. Fifteen CPDs filled out the questionnaire (out of 21). Seventy three per cent of them regretted not being able to use textbook publishers' workshops, but they were generally satisfied with the introduction of the workshop pool and they considered workshops to be by far the most appropriate form of conveying knowledge and information. CPDs miss the workshops organised by publishers (recently banned) because they made their work considerably easier. CPDs trust one another to be able to deliver good quality workshops. They also believe that sharing the workshops contributes to a better cooperation among them which they all pointed out as desirable. Most CPDs consider themselves capable of making a workshop and they feel good about it. At the same time, most CPDs are happy with the workshops so far presented. Concerning the possible mistakes when giving a workshop, CPDs were either indecisive or answered that it had not had any effect on their motivation to further give workshops. Running workshops builds their self-confidence and enhances competencies according to CPDs. They believe that it has a positive effect on other teachers and instigates their more active involvement.

A great majority of CPDs further use the materials and ideas they were given at the workshops, or they use them to make their own workshops.

Most CPDs feel that the introduction of the workshop pool has contributed significantly both to their professional and individual development.

The results of the first questionnaire started a new round of reflections. Although CPDs were generally happy with the introduction of the workshop pool, in reality only a small number of them used the workshops from the pool, probably due to their limited experience

with the pool. We also noticed that only a small number of them supplied their workshops even though more than eighty per cent of them answered that they felt quite comfortable running a workshop. Why didn't they offer more workshops to the pool, was the question we asked ourselves.

Questionnaire 2

1. Years of your work experience as a teacher.
2. Years of your work experience as a Continuous Professional Developer.
3. How satisfied are you with your role as a CPD on the following scale:
 - very satisfied
 - satisfied
 - not satisfied
 - not satisfied at all
4. Which aspect of your role as a CPD are you most satisfied with?
5. Which aspect are you least satisfied with?
6. Evaluate your own satisfaction with the climate in the group of teachers you are responsible for giving in-service teacher training :
 - excellent
 - very good
 - good
 - satisfactory
 - bad
7. Evaluate the level of teachers' involvement in in-service teacher training events you organised:
 - excellent
 - very good
 - good
 - satisfactory
 - bad
8. Number the elements of your work as a CPD according to their importance for you. Number one is the most important:
 - cooperation with other CPDs
 - acquiring new ideas
 - opportunity to apply new ideas
 - acquiring new teaching materials
 - choice of workshop content
 - opportunity for reflection and self-evaluation
9. Number the competencies a CPD needs in order to perform his/her duties starting with the most important as number one:
 - organisational competencies
 - interpersonal competencies
 - professional competencies

10. Number the professional competencies according to the importance you assign to them:
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge in the field of curriculum and syllabus
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge in the field of presentational skills
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge in the field of ICT
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge in the field of communicational skills
 - the ability to encourage others to develop professionally
 - the ability to make effective use of knowledge in the field of education
 - the ability to display responsible and self-critical behaviour
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge in the field of teaching methodology
 - the ability to discern the professional needs of others
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge in the field of research methodology
 - the ability to make effective use of knowledge in the field of project planning and organisation
 - the ability to make effective use of knowledge in the field of internal and external evaluation in education
11. Number the organizational competencies in the order of importance for you:
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge of the structure and functioning of the education system in general and the system of Continuous Professional Development,
 - the ability to coordinate the continuous professional development,
 - the ability to make effective and appropriate use of knowledge in the field of school management
 - the ability to organise teacher training events
 - the ability to make effective use of teaching materials to be used for the teacher training events
 - the ability to make effective use of time
12. Number the interpersonal competencies in the order of importance:
 - the ability to make appropriate and effective use of knowledge in the field of team work, effective communication and evaluation
 - the ability to establish co-operation among people
 - the ability to accept different opinions and personal attitudes
 - the ability to establish and maintain excellent working environment
 - the ability to make appropriate and effective use of knowledge of interests and needs of people
 - the ability to foresee, avoid and deal with conflicts and issues
13. Which methods do you most frequently use in presenting the topics on your teacher training events?
14. Why?
15. Which reference materials do you most frequently use in presenting the topics on your teacher training events?
16. How long does it take you to organize teacher training events?
17. How often do you use materials acquired at teacher training events?
 - regularly
 - very often
 - sometimes
 - rarely
 - never
18. How do you evaluate your communication with the teachers you are responsible for?
19. My communicational competencies were acquired:
 - during my initial education

- through individual self- education
- school based in- service teacher training
- at Teacher Training Agency seminars
- other _____

In March they were given the second questionnaire. Our intention was to further question their attitudes regarding the competencies important for the successful fulfilment of their job as a teacher trainer. We also wanted to find out why they were reluctant to either supply or use the workshops from the pool. The second questionnaire, although it proved not completely relevant for the initial research aim, it supplied us with many interesting information which could serve as an incentive for a new action research cycle. Sixteen CPDs filled out the second questionnaire. Their average work experience was eighteen and average experience as a teacher trainer three and half years. Sixty three per cent were moderately and thirty seven per cent completely satisfied with their job as a CPD. In their work they get the most satisfaction from:

- further developing their skills and knowledge,
- opportunity to get more information about changes in the education system,
- chance to co-operate with colleagues,
- exchange of experiences,
- co-operation with the adviser,
- presenting their ideas,
- dissemination of learned.

The least satisfaction they get from:

- they can not influence the attendance rate of the teachers,
- the passivity of the teachers in creating their professional development,
- organisational problems,
- principals do not provide relief teachers when they are on in-service trainings,
- not enough workshops in the pool to choose from,
- not being allowed to use publishers' workshops.

Regarding the competencies needed for the teacher-training activities, CPDs pointed to organisational competencies as the most important, followed by interpersonal and professional competencies. Such ranking of competencies we attributed to the fact that in their practice before the changes were introduced, CPDs had mainly been responsible for the administrative and organisational aspect of in-service training

of teachers. It was concluded that the information gathered from the questionnaire could be used to further structure their professional development.

In our initial action research plan we planned to gather one more round of data in November. The analyses of the results of the first questionnaire led us to conclusion that the first questionnaire was applied too soon after the introduction of changes began. In order to get a better picture of the impact the introduced changes exerted on the work of CPDs, we asked them once more to fill out the same questionnaire they were given in January. It was presumed that now, ten months after the introduction of changes, CPDs would be in a better position to evaluate their advantages and disadvantages. We calculated average marks for all the answers from the first and the third questionnaire which enabled us to compare the results more efficiently.

In general, CPDs' satisfaction with the introduction of the new work policy rose significantly over the ten months. The average mark for their overall satisfaction with the introduction of the workshop pool in January was 1.3. In November it rose to 4.0. They perceived the workshops from the pool as useful when organizing their in-service teacher training events. The average mark for that question was 1.8 in January, whereas in November it was 4.3. The average mark they assigned to their own performance as deliverers of workshops was considerably higher in November (3.8) as opposed to January (1.7). All this led to a subjective feeling of improvement in their professional development and self-confidence. It also proved my initial hypothesis that the changes introduced would have a positive effect on CPDs' attitude towards their own work and would encourage them to further work on their competencies and professional development.

My positive experience of doing action research led to a decision to include it in the regular annual in-service training programme for CPDs in 2009 and 2010. A new project *Action research in function of professional development of Continuing Professional Developers* started in 2009. All CPDs in my area participated in the project. Its aim was to help them do a cycle of their own action research and enable them to further disseminate action research among teachers. The conference *Action research in the function of professional development of teachers* organised by Education and Teacher Training Agency and the Council of Europe Pestalozzi programme Workshop in Zagreb between 17 and 20 May 2009 was a good opportunity not only to further learn about action research from experts but to present the CPD's own experience with doing action research. Hopefully they will be willing

to motivate teachers in their counties to do action research and further develop professionally.

According to Jean McNiff (2000), to turn the problem solving process into action research, it is necessary to clearly state why you wanted to investigate an issue. Hopes and wishes should be formulated as action research aims aligned with our values. The aim I started from was to improve the ability of CPDs to run workshops themselves instead of using textbook publishers' workshops. It was in line with my belief that from the organisers and administrators of teacher training they will be able to transform into facilitators of professional development for themselves as well as for the teachers. I used action research to monitor the development of the process initiated by the introduced changes and to check and correct my own actions according to the goals stated in the initial action research plan. As I learned more about action research in the process it has become clearer that action research is not only one more instrument of improvement of ones practice. Actively changing what you are doing puts you in control of your own work. In the planning and the process of implementing changes one has to reflect, try out, adapt and reflect again. Because the problem and the idea of how to solve it is your own it makes you persevere in trying and the clear evidence of improvement causes change in attitudes and beliefs.

References

- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out – Policy, Practice and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Little, J. W. (1994). *Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform*. <http://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little1.html>
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Israel/Israel,%20paper%204.doc>
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? *Pergamon, Studies in Educational Evaluation*. 27.95-106.

How to improve the teaching methods and materials by developing the cooperation between the teachers of English and German as foreign languages in a primary school?

Ninočka Truck-Biljan

Education and Teacher Training Agency, Osijek, Croatia

Action research as a type of research in the Foreign Language Classroom

Teaching and learning foreign languages in the classroom situation is an area of growing interest for researches in the field of Second Language Acquisition from the middle of the last century onwards. Foreign language classroom is a specific, institutionalized and a very dynamic environment, which is in a way isolated from the linguistic reality of the outside world. Teachers and learners participate in a communication process by creating learning scenarios, didactic situations and taking on new roles. The research in foreign language teaching and learning, or classroom research (Ger. *Klassenforschung*), focuses on processes that occur within the classroom situation. According to Mackey and Gass (2005), there are two basic types of research in foreign language teaching: research on the relationship of teaching and learning and action research. Allwright and Bailey (1991) mention three approaches to research in foreign language teaching: experimental studies, naturalistic inquiry, and action research. These authors support the idea of reflective teaching and a teacher as a researcher. Wallace (1993, 1998) says more about action research for teachers of foreign languages and emphasises the reflective and critical approach, as well as Schön (1987), who points out the importance of education of the reflective practitioners. Knowing the results of previous research and the way they have been conducted can help the researchers as well as practitioners to understand the processes within the classroom. The importance of developing the interest in this type of research during pre-service education for future teachers of foreign languages, particularly in the reflective and critical way of seeing one's own work, has been recognised in the literature by some authors (e.g. Widdowson, 1990). Two European documents that are of great importance for university students and young teachers of

foreign languages, The European portfolio for the education of teachers of foreign languages – EPOSTL (Kelly and Grenfell, 2007) and The European Profile for Language Teacher Education Newby, 2004), also encourage the development of reflexive thinking, independent study and action research. Institutions engaged in lifelong professional development of teachers of foreign languages, such as the Education and Teacher Training Agency in Croatia, provide professional training on the subject and encourage action research among teachers, either independently or in collaboration with senior advisers as critical friends.

What is action research?

As the very name suggests, it involves two interesting things: the action (which brings change and improvement) and research (which brings understanding, discovery and knowledge). Interestingly for teachers and students of foreign languages, there is only one version of the name in English: *Action research* and three synonyms in German language: *Aktionsforschung*, *Handlungsforschung*, *Tatsforschung*, but there is more literature that deals with the theory of action research written in English, than in German. The origins of action research are considered to be in America in the early fifties of the twentieth century, in the work of Kurt Lewin, a famous psychologist of German origin. It is a specific type of developmental research. According to some authors (Mackey and Gass, 2005), among the action researchers there is little agreement on definitions and not everyone agrees on the process. Action research is according to Mužić (1999) the developmental version of research with its own specific features. It is a systematic process of observing, describing, planning, action, reflection, evaluation and modification. These phases are not necessarily consecutive because *“it is possible to start the research in one place and end up somewhere totally unexpected”* (McNiff and Whitehead, 2002). *“Action research is the application of an action plan that is designed to bring about change in one aspect of the classroom to observe the aspect of innovation and understanding of the work.”* (Richards and Lockhart, 1996). Action research should help teachers or groups of teachers *“to overcome their own problems in practice and to achieve innovation”* (Altrichter and Posch, 1998). Nevertheless, there is some agreement about the important features of action research: the researcher is also a participant in the educational and the research activity, it is not conducted on people, but with people, it allows a very high degree of flexibility, the main focus is the personal problem or issue, but the research can also be collaborative, it belongs to the empirical (experi-

ential) type of research, it includes some action or change, and it does not lead to generalization.

In the literature, action research is often referred to as a form of research initiated by teachers. It shows the connection between theory and practice because researchers and practitioners can jointly participate in it. It could be conducted by individuals or groups of teachers, usually accompanied by one critical friend or more. In short, it is a type of research suited for everybody who wishes to improve their own work.

How is it conducted? Every action research begins with the observation of some problems that arise as a challenge, or something in our own environment that we want to change. It consists of several stages and different authors emphasize different phases. Many action research theories mention “the action research circle”, or rather “the action research spiral”. According to Strickland (1998), the stages are: determination of issues (topics) of one’s interest, search for “knowledge”, action planning, applying of actions, observation and data collection, reflection and the review of the plan. Stages of action research by Altrichter and Posch (1998) are: the starting point, research questions, collection and analysis of the data, developing strategies for action and their tryout and presentation of the teacher’s claims to knowledge. Due to the subjectivity that characterizes action research (AR), it is easiest to understand it, once you passed an entire cycle as a researcher. To sum up, the most important phases are: planning – action – evaluation – reflection.

Since action research is extremely personal and solves only some problems and encourages self-realization, in order to influence the others as an inspiration, it ought to be published. Writing reports could be a little bit demanding because it includes the theoretical background and detailed descriptions so that all who read it must be clearly understand what, when, how and why happened during the process. There are also some other disadvantages that we should be aware of. For example, if there is no sufficient theoretical background and solid proof of the claimed knowledge, there could be the danger of anti-intellectual trend, as noted by Widdowson (1990). We have to distance ourselves from the notion of research and action at all costs. What are the advantages? The advantage of action research is first of all its personality, and the feasibility of self-realization. Action research acts very motivating to practitioners, but also to students or trainees who wish to engage themselves and maybe others in their own short-term research and solving problems.

One example of action research

Why was this action research important to me?

During 2007 and 2008 The Education and Teacher Training Agency carried out a project *Action Research as a Tool of the Professional Development of Teachers* in order to strengthen the capacity of professional development of senior advisers. The project was under the professional management of dr. sc. Tim Cain of the University Southampton, UK. The project involved twenty senior advisers from the Agency and it opened up new possibilities for their professional development and work. This project enabled the participants to actively encourage changes in certain segments of their work and indirectly in the educational process. The participants became familiar with the theoretical setting of action research and were encouraged to develop their own researches in cooperation with different schools. Because of the specific features of advisory work and a wider and more objective insight into the different levels and stages of the educational process that it offer, the senior advisers were encouraged to identify the specific problem in the schools, which was also the one from the area of their work. That is why two problems appeared: a personal problem and the problem that has been observed in the immediate pedagogical practice. Why was this research important to the author of this article, who is a senior adviser for English and German as foreign languages? There were two important problems that I¹ saw: firstly, my work as a senior adviser is sometimes far away from the real school practice and teachers, because of the need for official administrative work. That is why I wanted to improve my own advisory work and move closer to schools, teachers and learners. Secondly, I have noticed that there are some differences in the methods used in the English language classroom and German language classroom. According to my opinion, English and German should be taught at the similar way according to the communicative approach. I could use the great opportunity to compare the processes of teaching two foreign languages directly in the classroom and try to change the way of looking at two languages as two completely different subjects. I wanted to improve both English

¹ The use of personal pronoun “I” is usually discouraged in scientific papers, but it is common for the action research papers to avoid the passive voice and underline the importance of personal experience. This is why the second part of this article will continue with this “personal” touch and the use of personal pronouns “I” and “we”.

and German lessons through the influence of different methods: German lessons through the influence of a more experienced teacher of English, and English lessons through the influence of a new, less experienced but creative teacher of German, by enabling and facilitating the mutual lesson observations and the exchange of ideas among two teachers of two foreign languages.

Our plan

The stage of planning the action research had to be very well elaborated. It included the time planning, contacts with the principal of the chosen school and with the teachers, summarising the theory of action research in order to present it to future critical friends, lots of e-mailing and texting. I have chosen one primary school in Osijek for the scene of my research. A very modern school with excellent teachers of German and English who are professional practitioners, mentors to students of FL, local teacher trainers etc. There are also two young teachers who teach the same young learners. Both of them studied English and German, but they teach only one language. Vlasta is a teacher of English as a compulsory subject at the first level of primary school and teaches young learners from 1st to 4th grade. She has only 7 years of practice, but she is also a very experienced practitioner who attended many seminars, took part in many projects and worked as a mentor to students of English. Sara is a teacher of German at the first level of Primary school and teaches the same young learners who learn German as an elective subject. She was at the time still a student, who took part in some projects, had some experience of participating in international projects (e.g. Tempus), and attended a few seminars. After some e-mail contacts I paid a visit to the school, explained everything to the school director and the teachers, and introduced the main idea: Vlasta and Sara will be critical friends to each other, and I will be their critical friend. We noticed that our areas of interest, like Venn diagrams, overlapped in the area of pedagogical and didactic methods, techniques, teaching methods and materials that support the maintenance of discipline in the classroom. Sara has accepted the proposed action research as an opportunity to solve her personal problem regarding the maintenance of discipline. Vlasta agreed to act as a sort of an unofficial mentor, because she wanted to learn more about this type of research and see some new fresh methods and ideas. We agreed upon the eliciting techniques: audio taping of teachers' conversations, lesson observations with the observation sheets and samples of learners' work. We have also made the questionnaire for learners, which

consisted of smiling faces instead of classical Likert-type scale. But during the research we decided not to use the questionnaire, mostly because of the lack of clarity and reliability. We agreed upon number and time of lesson observations. The plan looked like this: I will attend one lesson held by each teacher in the beginning and in the end of our research. In the meantime, Vlasta and Sara were prepared to try to attend, observe, discuss and analyse each others lessons – the more, the better. We planned to finish the whole process of the action research by the end of the second semester of the school year 2007/2008. We have also noticed that it had suddenly become “our” action research. This fact made us optimistic and enthusiastic about our collaborative future work.

Action!

The initial lesson observations that I made, revealed the main characteristics of teaching styles of both teachers. Since both teachers work at the same school, share the same classroom and teach the same learners, the expected results and reactions of the learners could be „predicted“. Both English and German lessons were well planned. The main difference was in the use of mother tongue and different classroom management. During the English lessons, Vlasta used almost no Croatian, in contrast to German lessons, where mother tongue was used very often by Sara and by the learners. During lesson analysis, Sara defended her attitude towards the use of Croatian in German lessons with the notion that young learners could not understand so much as the older ones. Since her classes were combined from different regular classes, she had more problems with the discipline. Young pupils, who were not usually together, talked more and paid less attention to the teacher. The number of the learners was: in the elective German class 8-10 learners vs. compulsory English class with 20-31 learners. Although the number of the learners in the German class was significantly lower, the class dynamics in German class was different, since the learners from 3 classes were organized in one group. It was a very interesting thing to see how these learners behaved and reacted to a different foreign language. Vlasta had no problems with the discipline. She used only English as classroom language and maintained the discipline in the classroom by use of interesting, pedagogically and methodically elaborated activities and methods. Little by little, after they have been visited each others lessons, both teachers started to exchange materials and ideas. They advised each other and tried to solve the problems with the discipline. Vlasta noticed some posi-

tive changes in Sara's lessons and welcomed them. She also gave some useful ideas and showed her methods and prepared materials to Sara. All the actions were accompanied by critical thinking (reflection) and re-thinking. During the process, we also made some small changes and decided that each of them should write short personal notes about the experience during the action research. Unfortunately, overlapping of the schedule prevented both teachers from observing more classes. New decisions were agreed upon and this is also one feature of action research that is not possible in a scientific research.

We concluded the main part of the research by final observations of Vlasta's and Sara's lesson that I made at the end of the second semester of the school year 2007/2008. Also, we decided upon the facts that would count as a success: good cooperation between the teachers, creating more student-centred situations in both classes, but especially in German classes, creating new materials, the exchange of materials and ideas, using communicative oriented methods in German lessons, and moving away from the textbook and the teacher's books towards more natural situations (classroom language, dramatisations, real life situations created inside or outside the classroom, use of the real objects like toys etc.).

The evaluation and the reflection

In the final lesson observations, I noticed a lot of similar activities and techniques in both German and English lessons, and better discipline in German classes. What were the consequences of our action research? Both teachers developed as good critical friends, and started sharing ideas and methods. Sara started to think about her lessons and behaviour, grasping the idea of reflective teaching. She changed her methods in order to gain more discipline and make lessons more interesting and communicative. She also started using more German language when giving directions instead of Croatian as classroom language. Vlasta proved to be a professional adviser and a practitioner but also found out some new ideas in Sara's lessons. Their lessons became similar: with more games, more foreign language as classroom language, with similar methods and forms of work, similar materials, approaches and goals. They also maintained discipline through better classroom management. Both teachers developed as good critical friends.

This action research belongs to the paradigm of qualitative research and as such we needed triangulation of data to prove and verify our conclusions. This is how we evaluated the results of our action re-

search: we analysed the lesson observation forms during our meetings, went through samples of children's work and lesson observation forms, compared them and discussed about different methods being used, read the teachers' notes about their role as a critical friend. Finally, I transcribed and analysed the audio recordings and discussed the results with the teachers. We found some very interesting patterns in transcribed tape recordings of 8 conversations and lesson analysis of the two teachers that considered the use of language, communicative activities and classroom management techniques. These were our claims to knowledge: the improvement of German lessons could be reached through the positive influence of different methods used by the teacher of English, and vice versa, the improvement of English lessons could be reached through the influence of the teacher of German. We have proved that English and German could be taught in the similar way. Young learners could be motivated and the discipline could be maintained by well planned techniques, modern communicative activities and avoidance of the mother tongue. The claim of knowledge is strong, because it can be proved by lesson observation forms, transcripts of tape recordings, teachers' notes, learners' work and photos. The claim of knowledge is also strong, because it helped us to introduce some positive changes and find the solution to the new problem that rose from it – the class management. In my project, the teachers became more aware of their different teaching styles by comparing themselves with each other, and this led to observable improvements. According to my opinion, I have achieved my personal goal as a senior adviser: I have improved my own advisory work by connecting people and advising them, I have disseminated the examples of good practice and the theory and practice of action research. I have managed to introduce a positive change and move closer to the school practice.

Implications for the future

According to our beliefs as participants of this action research, this type of research is sometimes difficult and time-consuming, but most of all self-centred, awareness-raising, "catchy" and do-able. This is what we, Sara, Vlasta and I, would like to happen in the future: To present our action research and the theory of action research to others and to empower the teachers. And to conclude with Vlasta's own words:

The concept of the project is very interesting for our professional development since it gives us a valuable experience to exchange and implement new teaching ideas in our foreign language class-

room. Teaching languages to young learners constantly surprises and offers new perspectives on developing their skills. This job is challenging and rather demanding but, on the other hand, very rewarding. Therefore, we as teachers need to adjust the way we teach in order to present the language to our learners in the most interesting and playful way. Seeing others teach gives us an excellent opportunity not only to learn something new and get more inspirational ideas but also to reflect on our own teaching methods and strategies as well as the classroom management.

References

- Altrichter, H., Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allwright, D., Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., Dirstine, S. (1998). Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom. New York: *National Capital Language Resource Center*. www.nclrc.org/about_teaching/.../conducting_action_research.pdf (Accessed 5th October 2009).
- EJOLTS – *Educational Journal of Living Theories*. <http://ejolts.net/> i <http://ejolts.net/node/144> (Accessed 5th October 2009).
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf (Accessed 5th October 2009).
- Larsen-Freeman, D., Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Mackey, A., Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researches (3rd edition)*. www.jeanmcniff.com/booklet1.html (Accessed 29th October 2008).
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.

- Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Mackey, A., Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Newby, D. (ed.). (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: ECML. <http://www.ecml.at/epostl> (Accessed 5th October 2009).
- Newby, D. (Hrsg.). (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in Ausbildung*. www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (Accessed 5th October 2009).
- Reason, P., Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Richards, J. C., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

3

Teachers as Action Researchers: Action Research in English Language Teaching

Stimulating Students' Creativity in English Language Teaching

Snježana Pavić

Popovača Primary School, Popovača, Croatia

Introduction

The action research entitled *Stimulating Students' Creativity in English Language Teaching* constituted a professional and emotional challenge for me. Professional because I believe that the study of creativity is a very important stage in the process of a teacher's professional development; emotional, because I studied the nature of learning and the type of instruction that lead not only to knowledge but also to the feeling of satisfaction with students and with me.

To be creative, pupils must begin to develop their own ideas and interests and must be motivated. However, to develop these abilities with pupils, we must first learn to develop them in ourselves. Creativity of teachers is a precondition for the development of creativity of pupils and is a characteristic that can be acquired and raised (L. Bognar, B. Bognar, 2007).

As a parent, a teacher and a critical friend, I have often had a chance to see that being creative is a very easy step for some, while for the others it is a real effort. Although I believe that everybody can be creative in a stimulating environment and if sufficiently motivated, we all differ in the degree and extent of creativity.

The Social Context of the Research

I have been working in a primary school for 20 years, teaching pupils aged 11-14. The action research was conducted with 22 fifth graders, 11 boys and 11 girls.

From the very beginning of the research I got a great support from my senior adviser Dubravka Kovačević, M.A., whose idea was to introduce the action research to 25 county continuous professional developers. Initially, she selected a group of five developers who were allocated to Dr. B. Bognar. I perceived it as an honour and an opportunity to learn and advance in my professional development. Later, all members of this group gave up and I continued cooperation with Sanja Mandarić,

a primary school teacher, and Klara Bilić Meštrić, who is a teacher assistant at The Faculty of Teacher Education in Osijek, The Department in Slavonski Brod. Both of them became my critical friends

Other participants were my school principal, who supported and encouraged me, was interested in my research and provided space and time for my activities, the pedagogue who carried out a guided interview and gathered information from children, and the computer science teacher, who gave me the camera and the equipment, and made my videos ready for the Internet free service Vimeo.

During the process, the action research became to me an active collaboration of me as a researcher, my critical friends, and the moderator Dr. B. Bogнар who provided structure, discipline and systematic study throughout the research. He was giving critical opinions about my steps in the process, reading my research diaries, writing feedbacks and consulting me about the literature. He was also supportive and encouraging, and at the same time, made me think, read, write and come up with my own ideas and conclusions. All these people were important to me during the research and made a social context in my research process.

Educational Values

My belief is that teachers should observe what kids can do best and notice what they do with the most ease. Their power is hidden in what they learn and understand with minimal effort. They have different interests and knowledge: some of them know a lot about the universe and planets, some children are good at film art, music, at playing musical instruments, some of them know really lot about animal world. Other children can easily memorize facts, some are excellent orators, some have a tendency to written expression. There are those who can easily make links between extracurricular materials and teaching materials – my son gathered plenty of information from watching Asterix and Obelix and other cartoons and used his knowledge in his history and English classes. Experienced teachers know how to approach children and recognize their individual strengths and advantages.

Before I started doing the research I was invited to write about educational values I believe in. So, I wrote about individual strength, mutual understanding, empathy, tolerance, satisfaction, curiosity, group connection and problem solving in my classrooms. My first video recording confirmed some of those values: I can manage to create a nice, cosy atmosphere in the classroom, I praise my pupils by saying ‘well done’

or 'excellent' or just nod my head. In Dr. B. Bogнар's first response to my report and filming the class, he observed that I had excellent pupil-teacher relationship, didn't criticize, wasn't authoritative, could easily get my pupils' attention and had special signs to attract their attention, was encouraging and praising them as often as necessary, and was working on my pupils self confidence, which I think is very important. However, Dr. B. Bogнар did the Flander's Interaction Analysis Categories of the class and it turned out that I was: giving directions and lecturing (27%); asking questions (24%); pupils talk as response was OK (24%); praising or encouraging (10%); silence or confusion was very low (7%). The result that surprised me was: I was talking for 16 minutes and pupils 5 minutes (approximately 15 seconds each). (Video recording of the lesson is available at <http://vimeo.com/>).

This analysis made me think that besides being understanding and positive, there are ways to achieve better outcome for my pupils and more productive use of our class time. I decided to rethink the things I took for granted and to find more effective ways of dealing with the time. I decided to give my pupils more opportunity to express their ideas, so they could have talk as initiation, they could develop opinions or their line of thought like asking thoughtful questions, go beyond the existing structure, and think 'out of the box'. They were active and interested in, since I know the ways how to accomplish that, but were not enough creative. They were not revealing and discovering by themselves.

Not once did Dr. B. Bogнар warn me to stay focused on the main challenge of my research:

However, it is interesting that you again omitted the question about the possibilities of stimulating students' creativity. I remind you that this is a problem you started from, and everything else is an important addition, but not the essence of your research. (B. Bogнар, personal correspondence, April 8, 2010)

While corresponding with Dr. B. Bogнар, at some point I realized I should not have problems with recognizing and creating conditions for developing pupils' creativity. As a parent, I managed. My son is very creative, he asks thoughtful questions, and I encourage him to do so, he used to play with Lego cubes for hours, never following the patterns in the picture book, but creating his own, imaginative ones, and I was supporting him.

What Was My Concern?

The issue that initially ‘bugged’ me was the learners’ understanding of English tenses in the fifth grade. Children can understand tenses one by one, but they have problems with distinguishing the two presents when confronted (there is only one present tense in the Croatian language). Soon they would start mixing endings and auxiliaries, and the usage. Simple Past, as the third tense in the fifth grade, makes it more difficult.

So, my focus was on the attempt to teach the tenses more effectively and creatively. It was not as easy as I thought it would be, and I needed a constant collaboration with my moderator and critical friends. Dr. B. Bognar helped me decide about the strategy, which was a creative approach, and he and the group helped me move from one step to another.

As I said, the creative approach did not work at first; it took me a while to change my practice, to realize what actually creativity meant – not me deciding about the activities, but my pupils. The scope of creativity is much bigger than I thought and practiced in the classroom. I knew I had to introduce more creativity in the classroom, and I learned that actually the source of creativity is in children and my job is to create conditions in which it could be released. I also had to learn how to organize the learning process in a way that gives enough time, space and freedom to my fifth graders, so that they can use their imagination and originality. I had to learn and then show them that there was not only one right answer, that there were many valuable solutions possible, that each idea was good and valuable, and specially, that it was not important at that stage whether they made mistakes.

I planned to do my research from January till May 2010, one period, once a week. Soon I found out that 45 minutes (the length of one period in Croatia), would not be sufficient and my pupils and I needed double periods.

Research Modes

My approach was self-reflective and systematic. However, I was rather flexible which allowed me to be spontaneous and creative and provided me with the new insights and ideas during the process. At the beginning, I was only aware of the three phases in my research and had no fixed plan about how I would integrate grammar into creative activities. I expected problems and questions and decided to ‘navigate’ with my *reflection-in-action* (or ‘on my feet’ in the classroom), and a lot

of *reflection-on-action*¹. The research process was not 'one-way street', it was a process with three interwoven, successive steps, each of them developing and involving new questions and aspects. They were: *Present Continuous*, *Present Simple*, and *Past Simple* phases.

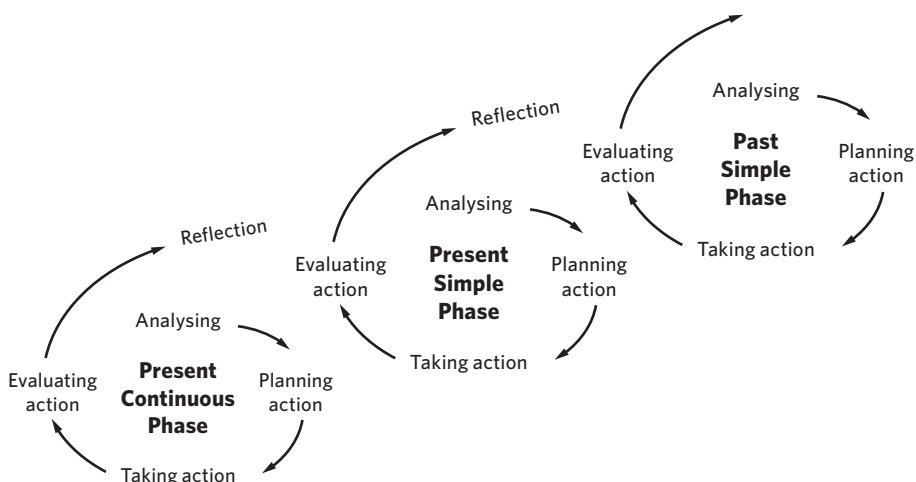


Figure 1. Research cycles (adapted according to Coghlan and Brannick, 2001)

Realization Process

Present Continuous Phase

Activities

I started with the creative approach in the middle of my teaching Present Continuous and rounded that first phase with a project The Napping House, using a stimuli Substitute. It suggests asking question like "What other words could I use instead?" I did not know at the time that SCAMPER (Eberle, 2008, p. 3) is an acronym for the list of words that can be applied as stimuli to think creatively about a problem: Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put, Eliminate and Reverse. Another technique I used was brainstorming (Osborne, 2008, p. 269). The purpose of these techniques was to encourage divergent thinking, which

¹ After the event, it's a kind of 'meta-thinking' about what happened – reflecting on the decisions we made, on our students, and our own responses, and on our thoughts and feelings about the lesson, and working out reactions to it all. (Burns, 2010).

consists of the ability of adults and children to come up with more ideas (fluency), diverse ideas (flexibility), unusual ideas (originality), and ways to upgrade the existing ideas (elaboration) (Cvjetković-Lay, Pećjak, 2004). We used a lot of brainstorming during the incubation phases, or, as Starko (2005) calls it, popcorn thinking, and I kept encouraging my pupils with questions like “How many ideas can you think of?”; “What are some different kinds of ideas?”; “So far your ideas involve a house, try to think of something no one else will think of”; “How can we build on this idea?”. Their assignment was to build a new cumulative story according to the pattern story. So, instead of *The Napping House* we had excellent *The Mummy house*, *The Haunted Museum* and others, in Power Point presentations. (a video recording of the lesson is available at <http://vimeo.com/>).

Each member in the groups had a task: write the presentation, prepare the presentation, read the presentation and prepare questions for the other groups. All the preparations were done at school and those groups who wanted to add sounds or some photos could finish them at home. In the preparation phase I was a teacher adviser, during their incubation and presentations I was a teacher observer. I was certainly trying to acquire a new way of teaching English and stop being a traditional teacher, at least not all the time.

Problems and issues

The first issue was forming groups. I decided that at this stage I should form heterogeneous groups of four. The groups could decide about each pupil's role within a group. Starko points out that much of the literature on the cooperative learning stress the importance of heterogeneous groups:

Students in such groups can learn to help one another, to get along with those who are different from themselves, and to understand the value of diversity... If heterogeneous groups are to provide motivation, challenge, and interdependence for all students, cooperative tasks must be carefully planned. Fortunately, many of the factors that characterize effective tasks for heterogeneous groups also are associated with creativity. (Starko, 2005, p. 395)

Before we started the assignment, I was considering options how to make groups listen to each others' presentations. The answer was a competition between groups. One of the pupils in each group had a task to ask questions concerning their presentation. As an experienced teacher, I have never arranged within-group competition, only between-group competition. Dr. B. Bogнар commented group competition:

Some studies show the negative impact of competition on creativity. The less negative influence on creativity has competition between groups than within groups (more on that in the book "Creativity in the Classroom"). (B. Bogнар, personal correspondence, February 3, 2010)

The groups were very competitive and carefully listened to the presenter. Later we brought together several more rules concerning this part of the task, and a very important one was that they would avoid verbal and nonverbal criticism while listening: no eye rolling, face making, laughing or other signals. They never once broke the rule.

Reflection

The task appealed to the class as a very challenging one, and all of the groups completed it in time (one week to prepare visual presentations). One of the groups even included music in their *The Mummy's House*. The incubation period was the longest; it consisted of sharing ideas, amusement, curiosity, asking questions and lots of laughter. In the creative process according to Graham Wallas (1926, as cited in Gilhooly, 1996, pp. 219-220), there are four stages: the period of preparation, incubation period, a moment of inspiration and the period of evaluation or verification. The period of preparation was actually my instruction. Each of the groups had several moments of inspiration, but eventually they were all inspired with ghosts, vampires, zombies and witches, the characters that are appropriately interesting to their age.

The way they did it provided me with a useful insight into their readiness to work as teams, and into their creativity. It was, funny, engaging and appealed even to the hesitant children. While reading aloud their presentations, some pupils could self-correct. Most of them were very pleased with the assignment and every child was involved in the cooperative learning. Collectiveness, belonging to the group, respect and mutual encouragement were present all the time. We had a very positive psychological atmosphere in the classroom. My experience is that my class and I were developing our thinking and learning. They did a lot of oral work, writing and reading and they actually liked being so occupied. I was changing my practice, discovering my own creativity and at the same time unfolding my pupils' creativity. (L. Bogнар, B. Bogнар, 2007).

Present Simple Phase

Activities

The title of the project was *A Day in Life of...*, again an off shot of a unit. My pupils agreed to choose a person who works at school and conduct an interview. The task was very appealing to children. This time preparation phase lasted shorter and they had a week for the incubation and inspiration. The group members wanted to participate in every step and do each task together. All of them agreed to take photos and do the posters.

Problems and issues

Several issues opened this time. All of the groups wrote similar compositions, with more or less the same questions. They were all convergent questions asking for true/false answers. These questions do not ask for creative thinking. (a video recording of the lesson is available at <http://vimeo.com/>).

The students' presentations were very creative, but also linguistically quite demanding. This shows that creativity and learning English can go hand in hand. Bravo to you and your students!

Although the questions intrigued the pupils and encouraged them to be creative, they were not exactly the best solution. The questions to which there is only one correct answer encourage convergent rather than divergent thinking. So, make sure that the students ask questions to which they can find several different answers. For example, the group that devised the story "The Hounded Museum" could ask the following question: "What else could frighten the boy in the museum?" (B. Bognar, personal correspondence, February 22, 2010)

Another issue was assessment. My pupils completed the standardized test that follows the textbook. We did not do a lot of reinforcement exercises which prepare pupils for written examination, grammar or vocabulary memorization. Instead, I did the tape script with all their mistakes again, copied them and the following lessons we did correction together. They did the test well, but they did not like it. The test was not creative and I had a problem.

In my correspondence with him, Dr. B. Bognar provoked me to think and come up with ideas, and I thought of personalized testing; each group would get tasks connected with their authentic texts. I also became aware of the fact that I had a great opportunity to do performance

assessment. Another idea was to let children create the tests by themselves. I decided to use the idea after the third, Past Simple Phase.

One more issue that opened in the second phase was assessment. I was consulting the literature and the following quotation helped me about the assessment and feedback: *“Formative assessment is like a cook tasting soup while it is being made, and summative assessment to the guests tasting the finished soup”* (Stake, 2004). It meant more process-oriented assessment, not only product-oriented.

Reflection

Pupils were intrinsically motivated, very curious and interested in the topic; they chose a profession, a person, they chose the way they wanted to present their projects. During their presentations I was only an observer and they were so involved they actually did not need me. I also answered one of my questions: Is exposure to the language and grammatical structures through creative work enough for children to begin to distinguish between two tenses and spontaneously adopt grammatical correctness or do they require additional exercises? My answer at this stage was that exposure to language is not enough, it was necessary to introduce additional tasks. However, additional tasks were a discovery: they should be creative as well as the teaching itself.

Past Simple Phase

Activities

By the time we reached the third phase my pupils and I found creative approach very innovative and necessary and therefore went “full throttle” into it. During this phase we were the most productive, completed three projects and videotaped most of the materials. Torrance (1965) wrote that the creative teacher causes ideas to develop, and these ideas can become the substance of the creative productions of children.

The first out of three projects was called *Hot Cross Buns*. It was a lead-in lesson into Past Simple Tense and an opportunity to celebrate Easter. It was well prepared and organized: I divided the class into two teams since there were 12 verbs in the recipe and almost as much ingredients. Every student brought an ingredient from home and wrote his/her verb on a piece of paper and fastened it on his/her shirt. The class chose two leaders who coordinated the process (e.g. Jelena – 20 grams of butter – stir). Every pupil got the recipe. They poured, added, sifted, melted, beat, stirred, kneaded, divided, placed, cut, put, left.

It was so easy to introduce past tense the following lesson with the question “*What did we do last Friday?*”

Maria Montessori (1949, p. 404) wrote that the greatest sign of success for a teacher is to be able to say: “*Now the children work as if I do not exist*”. This is exactly what I realized at some point while my pupils were making and cooking the buns – the best thing I could do was to leave them alone (a video record of the lesson is available at <http://vimeo.com/>). They were all very intrinsically motivated, they had fun and enjoyed themselves, and they were in the state of flow². They did not hear the bell, nobody left for home though we stayed for two instead of one lesson, and I told them they could leave. The time had flown so quickly. The task was challenging, a very creative activity, and connected with their personal experience. It was so obvious that they all felt psychologically safe and accepted. External factors affect the creative growth and teachers can provide a warm and supportive classroom environment:

It is impossible for any teacher to provide all the advantages of a loving home in a few hours each day. It is possible, however, to have a classroom in which students are valued just because they are there, a room in which all students, no matter what their current situation or behaviour, are seen as having potential. (Rogers, 1985, p. 271)

The greatest sign of success for me as a researcher were Dr. Branko Bogнар’s words:

I had no intention to read thoroughly your research journals because I was pretty tired. In fact, I was preparing for classes till 3 a.m. and had to get up at 8.15. However, when I started reading your diary, I was speechless. I read it with tears and I watched the video with a big smile. After all nice things that happened to me today, thanks to all of you, I can just write: What a wonderful day and what a wonderful world. (B. Bogнар, personal correspondence, April 2, 2010)

In *The Time Machine Project* the task was to present some periods in history or famous people from the past and try to persuade me to travel into their past. I was an alien so we could communicate only

² The state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter, the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it.’ (Csikszentmihalyi, 1990, p4, cited in Starko, 2005, p. 372)

in English. This time spontaneity was welcome and they could form the groups as they wished. I was afraid they might group according to ability, but they formed heterogeneous groups. There were two couples who preferred pair work. One group of five invented a new grouping: they were a bunch of individualists presenting different characters in the past, and presenting themselves as one tourist agency. They could walk around, exchange ideas and in this way build, combine and elaborate. (a video recording of the lesson is available at <http://vimeo.com/>). They produced a variety of techniques of presentations³ and they displayed examples of multiple intelligences: sounds, costume and a poster (dinosaurs), song (Marilyn Monroe), actual play at the playground (Dražen Petrović), handmade models (Arena and Titanic), dressing up (the group of five).

Issues

The group of five copied and pasted texts from Wikipedia and then learnt the texts by heart. They copied a text about Marilyn Monroe, Princess Diana, Cleopatra, Abraham Lincoln and Neil Armstrong. Glasser (1998) writes about it as a habit, referring to the teachers and comparing them to people who still take off the scraps off the dishes before putting them in the dishwashers, though they do not have to.

To stimulate my pupils to write I thought of *The Fractioned Fairs Tales* which were appropriate tool to activate more imagination and originality. The task was to change the story into a fairy tale. They could tell the story from a different character's point of view (the wolf instead of the three little pigs), change an important item in the story (modern gadgets), change the time (modern version) or change the place (not a castle but a kindergarten). They produced very interesting stories: *Crazyella*, *Mermaidrella*, *Old Cow*, *Modern tortoise and a hare*, *The three modern little pigs*. They were writing more than usual. I introduced the creative test at this phase. They made multiple-choice, true/false, short answer, matching and fill-in-the-blank tasks. My pupils showed both, creativity and knowledge.

³ Giving book reports can be an occasion for originality. One way to do this is to eliminate the usual method of presentation, the oral – or written summary. You will then get a variety of techniques of presentation. Another method is to present the book report as a sales talk, trying to see the book or sell the remainder of the class on reading it. (Torrance, 1965, p. 304)



Figure 1. Creating stories

Reflection

Torrance (1965) emphasizes the importance of rewarding creative thinking in the classroom and writes about six tentative principles: be respectful of children's questions; be respectful of imaginative and unusual ideas; show pupils that their ideas have values; give opportunities for practice or experimentation without evaluation; encourage and evaluate self-initiated learning; tie in evaluations with causes and consequences (Torrance, 1965, p. 315). Laura Zirbes, and Mauree Applegate (as cited in Torrance, 1965, p. 317) emphasized that children's writings should serve some real purpose which they can recognize: "They should write letters that can be mailed, songs that can be sung, poems and stories that can be read and enjoyed, and plays that can be enacted" (Torrance, 1965, p. 317). To show that their ideas have value, after each of the projects we displayed groups' works in the classroom (posters, photos), ate delicious products (the buns), prepared materials for a 5.c Guide Book Through Earth History and we placed the stories on the pin board and in the Class Fairy Book.

In the third phase we completely abandoned asking questions – the groups were very cooperative and they did not need any additional motivation to listen to each other. I tried to introduce self-evaluation, since pupils became very constructive in their criticism, and was pleasantly surprised with their positive observations:

He/she wasn't shy anymore and asked the group what h/she didn't know.

He/she tried and didn't say I can't.

He/she listened to my advices.

He/she didn't give up, he/she improved. (the transcript of the interview, my personal notes, June 18, 2010)

Data analysis

Observation was one of the techniques I used. The video recordings were of great help as I was reviewing what my pupils and I had been doing in the classroom. I have eight video-taped lessons posted on www.vimeo.com, which I discussed with my critical friends on the network forum <http://kreativnost.pedagogija.net>. I was recording and regularly writing about events in the class and my personal reflections. I was also transcribing pupils' oral or written mistakes after watching the video, copied them and the class corrected them. The self-correction appealed to children and they found it important. It was remedial work and a useful tool for increasing their attention to the tenses.

To get my pupils' opinions and attitudes about the projects, I used two anonymous questionnaires, one after the first phase and another after the third phase. Designing an evaluation questionnaire was not easy and I still welcome the questionnaires I got from Dr. Branko Bog-nar and adapted them for my fifth graders. Pupils' answers were more than positive. The results of the questionnaires show that nearly all of the pupils participated in the project because they wanted to; they enjoyed themselves, had fun, created new ideas and were active during the projects. They used their fantasy and imagination a bit less. Since fantasy and imagination (Isenbert Jalongo, 1997, pp. 7-10) and students' activities are an important assumption of creativity, I may conclude that there is still some room for further improvement of my practice.

Table 2. Results of questionnaires

1. I did our projects because I wanted.			
never	sometimes 1	often 2	always 19
2. I liked working on the projects			
never	sometimes	often 2	always 20
3. I was active in the projects			
never	sometimes 6	often 6	always 10

4. In the projects I was learning and playing.			
never	sometimes 2	often 5	always 15
5. I had fun doing the projects.			
never	sometimes 3	often	always 19
6. I used my fantasy and imagination.			
never 1	sometimes 7	often 5	always 9
7. I created ideas in the projects.			
never	sometimes 3	often 6	always 13

We also carried out two interviews. The aim and purpose of the first interview was to get more information on pupils' feelings and emotions and their reactions to the creative approach. I had carefully prepared the questions based on literature and my own experience and asked my pedagogue to watch all the taped videos, go through my questions and then carry out the interview with the whole class. The interview was video-taped (see <http://vimeo.com/>). At home, I transcribed them and again the results were highly positive. Some of the answers were:

We all have a lot of ideas, each idea is good; this team work is better, we can learn, play, talk, and stop when we are tired.

We help each other and teacher helps us too.

I am more creative and I do what I think is right to do.

We have fun while learning.

I wish English would stay this way till we finish the school, and so on. (Pupils answers, personal communication, February 26, 2010).

The second interview was carried out by Dr. B. Bognar who visited our school. He was walking round the class and interviewing groups (see <http://vimeo.com/>). Their answers to his questions concerning the activities were:

It's great.

It's easier in groups.

We are experienced now. If someone doesn't know a word in English, there is always somebody who knows.

English is great, we have a lot of fun, we do a lot of projects and it's much better than usual classes. It helped me a lot.

Now I can speak more, I can write more. I am more active in English classes. (Pupils answers, personal communication, May 11, 2010)

To the question if there was anything they did not like about English classes, each and every one's answer was no.

The initial tests introduced the new tenses. One was given at the beginning of the second and one at the beginning of the third phase. The aim and purpose was to see how many children could recognize the tenses only by ear. The results were better with two tenses contrasted in the first initial test then in the second when Past Simple, as the third tense, was introduced. We also had one regular test, which they did quite well, but did not like, and one creative test which was a real revelation, both for them and for me. I may conclude that teachers should avoid standardized testing that requires one correct answer if they want to stimulate pupils' creativity. Instead, it would be better to design different creative tests, and even let pupils create the tests.

I used several research methods to study my pupils' creativity and get truer answers. This 'mixed method' research is known as a triangulation⁴ and means that I was able to compare different sources: my observational data, interview data and questionnaire data. I could compare what pupils said when video-taped and when not. My critical friends watched the videos and I could compare what they were seeing and hearing. The diary helped me to examine what I was doing and how I felt at the time. I can compare what my pupils say now about creative projects and what they said before.

Conclusion

I collected plenty of data during the research. Apart from those mentioned in this paper, I had phone conversations, photos, and theory extracts. These data helped me describe some of my step-by-step activities and my experience. During the process, I was trying to improve my teaching process by developing creative approach and new tech-

⁴ There are basically four kinds of triangulation that contribute to verification and validation of qualitative analysis: (1) checking out the consistency of findings generated by different data-collection methods, that is, *methods triangulation*; (2) checking out the consistency of different data sources within the same method, that is, *triangulation of sources*; (3) using multiple analysts to review findings, that is, *analyst triangulation*; and (4) using multiple perspectives or theories to interpret the data, that is, *theory/perspective triangulation*. (Patton, 1990, p. 464)

niques, being a learner and a teacher. My teaching routine was slowly changing. Reflecting now on the expectations, the whole process, and the outcome, I feel I can define my personal living theory⁵ about the meaning of my research and make picture of it:

At the beginning of the research I saw that the problem was how pupils were learning the tenses. They could understand tenses one by one, but soon they would start mixing endings and auxiliaries and the usage. Most of children would also forget about one tense soon after we started learning the new one. By the end of the research I managed to accomplish their abstract vision of the three tenses – they experienced them through the projects and perceived them, could connect them with the real life situations. And I achieved a very important side effect: their oral and written performance was much better, reading and writing levels have risen. They opened themselves to speaking in front of anyone in the classroom, they enriched their vocabulary in the sentences and stories and their written presentations gradually developed, getting richer, greater than usual. The positive result was low anxiety and high self-confidence, or as one of my pupils said: “We let our hair down.”

The creative approach activities brought a lot of fun to children and also helped them learn. They were very involved in playing, exploring, imagining, creating, and finally discovering new ways. I still have some work to do on their tenses retention. Though most of pupils do not mix tenses anymore, they still do the same mistakes the previous generations did, they mix endings and auxiliaries. However, in the period of five months they were acquiring knowledge in a natural way, experiencing and creating, and less learning the language. Learning to apply the endings and auxiliaries is a longer process.

Snjezana: This creative approach should also affect the level of knowledge – when children like something and do it with love, then they remember.

Dr. B. Bogнар: I would slightly modify your statement: the essential and creative learning can affect the level of knowledge. And

⁵ As we practice, we observe what we do and reflect on it. We make sense of what we are doing through researching it. We gather data and generate evidence to support our claims that we know what we are doing it (our theories and practice), and we test these knowledge claims for their validity through the critical feedback of others. These theories are our claims for their validity through the critical feedback of others. These theories are our living theorise. (Whitehead & McNiff, 2006, p. 32)

even if it does not happen, although students learn with love, still much more is achieved than by mere learning by heart a lot of information which they do not consider necessary. Such an approach is based on the humanistic approach and some of the representatives are Abraham Maslow and Carl Rogers. (B. Bognar and S. Pavić, personal correspondence, February 28, 2010)

I enjoyed doing this research and learned an amount about the creativity of my pupils and how to stimulate them. I have also developed my teaching techniques and expanded my practical knowledge.

The research itself suggested and opened several challenging issues in each of my three phases that might need further action. Assessment, grouping, testing, feedback and self evaluation are some of them. My pupils were particularly creative and cooperative and I do wonder what information and results would have I collected in another class. Creativity is contagious, hope I have infected some of you.

References

- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11.2.147-162.
- Bognar, B., Zovko, M. (2008). Pupils as action researchers: Improving something important in our lives. *Educational Journal of Living Theories*, 1.1.1-49
- Bognar, L., Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. In: Babić, N. (ed.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayer, Filozofski fakultet; Kherson: Kherson State University.
- Bognar, L. and Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: Guide for practitioners*. New York, London: Routledge.
- Cain, T., Holmes, M., Larrett, A., Mattock, J. (2007). Literature informed one-turn action research: three cases and a commentary. *British Educational Research Journal* 33.1.91-106.
- Coghlan, D., Brannick, T. (2001). *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications

- Cvetković-Lay, J., Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije: Priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alinea.
- Eberle, B. (1996). *Scamper On: More creative games and activities for imagination development*. Waco: TX: Prufrock Press.
- Fletcher, A. (2003). *Meaningful student involvement: A guide to inclusive school change*. Olympia, WA: The Freechild Project.
- Gilhooly, K. J. (1996). *Thinking: Directed, Undirected, and Creative*. London: Academic Press.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher. Specific suggestions for teachers who are trying to implement the lead-management ideas of the quality school in their classrooms*. New York: HarperPerennial.
- Isenberg, J. P., Jalongo, M. R. (1997). *Creative expression and play in early childhood*. Upper Saddle River, Columbus: Prentice Hall, Inc.
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of Curious Delight*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- McNiff, J. (2002). *Action Research for Professional Development: Concise advice for new action researchers*. <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/AR%20Booklet.doc> (Retrieved 16 September 2010).
- McNiff, J., Lomax P., Whitehead J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd edition)*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications
- Somolanji, I., Bogнар L. (2008). Kreativnost u osnovnim školama. *Život i škola*, 54.19.87-94.
- Stake, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Torrance, P. (1965). *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Whitehead, J., McNiff, J. (2006). *Action research living theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

The Role of Critical Friends in My Action Research “The Use of Information Technology in English Language Exercises”

Klara Bilić Meštrić

Faculty of Teacher Education, University of Osijek, Croatia

Introduction

This paper deals with a phenomenon of critical friendship in relation to my experience of doing action research on the use of new technologies at the Faculty of Teacher Education in Slavonski Brod in the academic year 2009/10. The role of critical friendship was also the title of the workshop I held at Pestalozzi European Workshop¹ in Zagreb and Koprivnica in May 2010. In the first part of the paper I will present the context of my work in order to give a better insight into my personal learning/teaching context as well as the subject of my action research; then I will present my critical friends and their influence on my research drawing on some theoretical work. Apart from presenting some general illustrations of their voices, I will draw special attention to the emotional side of critical friendship.

Educational Context and Research Problem

I have been teaching English ever since senior college days (2001), working in different environments (private schools in Zagreb, a primary school in Tenja), until last year when I got an opportunity to work at the Faculty of Teacher Education Osijek, in Slavonski Brod. In the Winter Semester (2009/2010) I was teaching General English I and General English III, while in the Spring Semester I continued teaching English language III, but I also started teaching Language exercises I in English module for future primary school English teachers. This information seems rather relevant, as I began working with the high-achieving students of English that I had been teaching in the previous semester from both, the first and the second year.

After having finished the first semester with my students, who were the first year students of General English, I gave them evaluation sheets

¹ Pestalozzi European Workshop *Action Research in the Function of Professional Development of Teachers*, was organised by the Croatian Education and Teacher Training Agency, and the Council of Europe

about my teaching in order to gain a better insight into my practice. Generally, I was given very good and excellent marks apart from the category that referred to the use of new technologies in the classroom. In this category my overall mark was 3 out of 5. Though I found this estimation somewhat debatable, I decided to pay more attention to the use of IT in the classroom.

The things that I found debatable in the students' perceptions of the use of technology were as follows: after having analysed the results I asked them what exactly they were missing, as I had used a lot of Internet-based homework and online based assignments for English learning, and I had also used some YouTube clips that were suitable for our classes. The answer I obtained was slightly disturbing – what they actually missed were ready-made Power Point presentations, which they had gotten used to by other professors, because (in their own words) this made the learning process a lot easier for them when they had all the learning material in one place. This reminded me of learning which has “a focus on passive consumerist learning, and the ignoring of the real-life vagaries of practice” (Whitehead and McNiff, 2006, p. 24). Their response was disturbing as it implied that the future teachers were mostly grateful if the content of their learning was simplified and did not presuppose any autonomous undertaking.

Before the start of the following semester (Winter Semester 2009/10) I talked to my colleague, an experienced action researcher, Branko Bogнар about the idea of starting an action research and we had both agreed that the idea of IT use in higher education seemed rather appealing and a good foundation for a research in higher education.

My Critical Friends

The beginning of an action research changed the perspective of my teaching and my professional life in the most profound way. Before I started, my work had exclusively been my private thing. Once I closed the classroom door – it was only me and my students, and later on, only me to ponder over my new career of a university employee. Just as Kevin Hodgson put it:

Teaching, like writing, can be a very solitary experience. We close our doors and it is mostly just us, the teacher, alone with them, the students. We may be lucky to encounter a few interruptions during the day — perhaps a colleague is searching for a misplaced book, or another student has a message — but for the most part, teachers spend the bulk of the day alone. (Hodgson, n.d., para1)

Though this autonomous situation might appear appealing to some, according to my values and standards of judgement, I felt only sorrow for not having anyone I could share with the intense experience of teaching/working with young bright people. So the beginning of action research changed this utterly – I suddenly found myself able (even forced) to share my teaching experiences with a few people who paid serious heed to what was happening with my teaching, since our approach to action research included an on-line learning community of English teachers who had the role of my critical friends, and with whom I shared my thoughts and experiences on a weekly basis. The thought of having others to share my work with, and the thought of having to take an objective stance on my work made me very eager to teach. I had always been keen on teaching, but the feeling of now having someone to share this with and the whole reflective process greatly enhanced this eagerness.

Though, when one thinks of friends, we normally have a picture of very close people, not only emotionally, but also physically – in the context of action research, this, however, is not the case. The people who became my critical friends were not the people I had known from before and were not the people whom I was seeing on a regular basis, thus we can conclude that it is a special kind of friendship, in which a critical friend is “a trusted person who asks provocative questions, provides data to be examined through another lens, and offers critique of a person’s work as a friend” (Costa and Kallick, 1993). This is only one of the numerous definitions of a critical friend (for further reading see Bognar 2008, MacBeath, Schartz, Meuret and Jakobsen 2000; Murray and Lawrence, 2000; Stenhouse, 1975; Stoll, Finka, Lorna 2003,), though the one which we might find even more useful as it also states the purpose of the whole phenomenon is one by Jane McNiff:

Your critical friend (also called a ‘critical colleague’ or ‘learning partner’) is someone whose opinion you value and who is able to critique your work and help you see it in a new light. Critique is essential for helping us to evaluate the quality of the research. (McNiff, 2002)

As examples in the course of this text will show, I did not have all these features in one person always, but an amalgam of different traits always moved me in a way to work on my practice and improve it.

In order to give you a full picture of the professional environment I was now in I would like to introduce my critical friends. Invaluable advice and constructive critique came from the already mentioned

colleague Branko Bognar, a pioneer of action research in Croatia.² The other two key persons who were very important for my work are Sanja Mandarić, a primary school teacher of English, whose critical, frank, yet friendly voice always brought some humorous tones into our discussions, which made the whole accounts much more amusing, needless to say. Snježana Pavić, also a primary school teacher, whose words were a great support throughout the whole process, played a role of someone so needed as the whole experience, as I have already said, was completely new to me.

How Was the Collaboration Established?

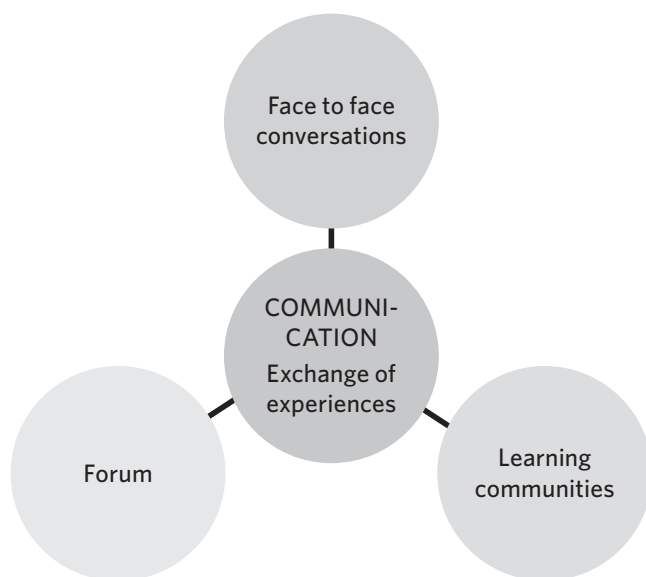


Figure 1. Ways of establishing critical friendship

There are several ways how people can establish critical friendship (Figure 1) and our communication was established through a Moodle forum, a virtual space where we shared our experiences and helped each other gain better insight into our practice (Bognar, 2006a). We did this by sharing our teaching (video accounts) and personal accounts

² Branko Bognar and me work on the same project – The Role of Creativity in the Lifelong Teacher Education and he was teaching Methodology of pedagogical research on The Faculty of Teacher Education in Slavonski Brod. I attended his lessons throughout the whole Winter Semester 2009.

(research diaries). Figure 2 might be the best way to present elements of our Forum. Through these elements we have established our weekly (and sometimes daily) based communication.



Figure 2. Elements of the Forum Discussions

Critical Friends' Voices

When I first presented the idea of my action research and after having sent one of my first research diaries, I received a huge support from my newly acquired critical friends. These are Snježana's words:

Hi Klara,

I read your Plan last time and then I have opened both pages Eduglogster and Wiki. I wanted to log in Eduglogsster but my account conformation went to Spam... However, from what I have seen I really like the page...All in all, thank you for your e-mail, I agree with you that learning from authentic text is different than learning from students' books – I didn't have a clue that it is so easy to learn grammar this way. I am really pleased with my choice of AR, and your plan sounds interesting, I wish I had had these possibilities when I was a student. Good luck with technology!

Kind regards! (S. Pavić, personal communication, 6th April 2010)

Examining of the definitions of critical friendship, shows there are no critical lenses here. However, this was at the beginning of my action research – a time when I needed support and encouragement to gain more confidence and stimuli for my work, and a time at which harsh criticism might have done more harm than good. In the course of my research, new (critical) voices were heard, but the support was always indispensable part of the whole community. After I introduced Facebook based homework assignments, an issue of students' mistakes (in their posts on Facebook wall) emerged. I shared the dilemma with my critical friends:

Dear colleagues,

I'm sending you my new diary with a question, basically I need help. Students have opened their group on Facebook for discussions related to our lesson topic. What bothers me is how to correct mistakes they make there. If I corrected them directly there, I'm afraid they'd find it discouraging, especially the weaker ones who are generally less active. I was thinking about writing down mistakes and then making a mention of them in general reflection on Facebook discussions. Another option is to ask them to correct each other's mistakes and then bring them to classes. What do you think? (K. Bilić Meštrić, personal communication, 19 March 2010)

The answer I got from my critical friend Sanja Mandarić, was more than helpful:

Hi Klara,

We have been taught that there are different aims of teaching activities depending on what you want to achieve. Whether you want to achieve fluency or accuracy...If you want them to write and communicate in English as much as they can (ie. fluency), then you shouldn't be so focused on their mistakes – at least not in the beginning. Have all of them posted something on the wall? If they haven't, it might be because they have been afraid of making mistakes (the boy from Turkey for example). Let them first start a communication, and then later you can ask them how their mistakes should be dealt with? They might have different creative ideas... J (S. Mandarić, personal communication, 19 March 2010)

Sanja's remarks helped me rethink the aims of the whole activity. I came to a conclusion that they were definitely more about fluency than accuracy and her advice to ask them how to manage their mistakes was so simple, yet immensely helpful. Students opted for general remarks and were definitely against correcting them directly on the wall.

I was aware that writing Facebook wall posts would not mean much without some kind of general feedback, so after a month-long discussions I have discussed with my critical friends how to round up this activity. I have found some interesting programmes on the Internet for the text analysis (Wordle, Paper Rater³) and shared these freshly found

³ Wordle (in its words) is a program for generating "word clouds" from text that you provide. The clouds give greater prominence to words that appear more frequently in the source text. <http://www.wordle.net/> and Paper Rater is an excellent text analyser at <http://www.paperrater.com/>

programs with Branko who suggested some others, such as Online Text Analysis⁴. Very soon I got a variety of data about my students' texts on the Facebook wall. These programmes provided the most frequent phrases and frequencies of words, the complexity of sentence, percentage of vocabulary words, etc. Students were completely absorbed with the results I presented, and soon they all conducted the analysis for themselves enjoying the word clouds posting them on the Facebook wall (Figure 3).

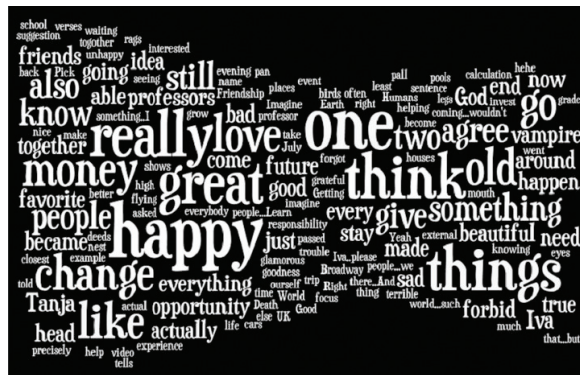


Figure 3. A student's *Wordle* word cloud

However, I wondered if there were some other ways of analysing students' activity on Facebook. I asked Branko if we could get some correlation between the texts they posted and results of their exams and their class attendance. To my luck, Branko was just teaching Statistics at the Faculty of Philosophy and was just about to give a lecture on *Spearman's rank correlation coefficient*, so the data he gave his students to work on were actually my students' exam results, class attendance and Facebook word counts. His students calculated the data and the correlation coefficient between class attendance and exam results was 0,574, whereas the one between the number of words and the results was 0,489. Here is the analysis of the results in Branko's words:

According to the results obtained we can conclude that class attendance and taking part in Facebook discussions is significantly connected to the results of the knowledge exams, therefore it is recommendable to carry on with both. (B. Bogнар, personal communication, 16th April).

⁴ <http://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>

This again was not a critical remark, but it was sharing of knowledge and involved two important aspects of the process of critical friendship:

- help to action researchers in data collection
- giving feedback on teaching practice (Bognar, 2006b)

Now, it was not only the two of us who were collaborating, but also our students thus became indirectly connected. Furthermore, when I presented the data to my students, two more joined the Facebook group and now I had only two students who did not join the group (they were not holders of Facebook account whatsoever). Not only did my students become more motivated, but also these positive findings gave me an impetus to go on with my work. I felt I was very lucky to have someone with such a broad scope of scientific competence who wanted to work with me and help me with my work.

However, although I was quite satisfied with Facebook discussions and the various analyses, some new, critical voices emerged that led the whole research into another direction, which I will soon describe. As the process developed, more and more of these voices were heard. This is Branko's remark after one of my lessons that he joined and video recorded:

For a start my only remark, or better to say suggestion is to connect from time to time student projects with your lessons, especially when I come to record the lesson. (B. Bognar, personal communication, 22nd March 2010)

Though I was somehow convinced that the incorporation of new technologies went rather well, my critical friend and senior colleague made me think of having more IT in my lessons, and not only as homework assignments (Facebook) or YouTube clips as discussion starters, but something which would function as an integral part of my lesson. For this reason I moved to a computer lab and had my lessons there until the end of the semester. The results of having English classes in a computer lab are a topic for another paper. Students have used numerous programmes, created online comics, online quizzes, the whole dictionary space on the Internet was at their disposal, as well as grammar rules, video clips with native speakers presenting grammar, and all sort of Internet related activities took place. If it weren't for that remark (of not having enough of information technology in my class) it would all have been very centralised with me behind one computer, managing the class on my own. On the contrary, having two students with one computer made the whole work a lot more autonomous and stu-

dent-oriented. This advancement was perceived by my critical friends, but then again, some pitfalls were pointed out:

Klara, I am very pleased with the advancement of your research. It is of particular importance that technology is getting an important place in your classes. At the beginning it was something which happened outside the class, and now it has slowly become a regular part of it. It is excellent that you have brought the students into the computer lab and enabled them to use some Internet programs. However, I think that students do not pay much attention to the content of their Facebook discussions. We have also contributed to this guiding them towards programs that are content restrictive...Only humans can successfully deal with content – the sensible side of communication. Perhaps it would be a good thing to pay more attention to this in the next (self)evaluation. (B. Bognar, personal communication, 23rd April 2010).

Again, I was given an in-depth insight by my senior colleague, and at this stage one might find this critique perhaps too harsh (the meaning of the whole activity was put in question), however this was happening in the later stage of my research when support and good-heartedness were already a proven thing, so a critique could be perceived in no other way but as friendly (for further reading on connection between time, trust and criticism see Swaffield 2004). Though, this remark was a very constructive critique of an activity that I had perceived as successful, I did not manage to incorporate it in my work later on

Apart from evident impacts on my teaching, during the whole process, there was a strong emotional impact. I had a huge support throughout the whole process in all my critical friends. Sanja and Snježana (and me in the role of their critical friend) have not worn critical lenses as much as Branko did (maybe because we knew that that was his role) but their emotional support was immense – in a way they were critical of me being too self-critical. Every time I doubted my work – they would find positive examples, and encourage me with strong arguments. After the evaluation which took place at the wrong time (after the exam) and my students were very positive about how the action research went on, but their body language discouraged me (they were unwilling to talk and did not look very cheerful)⁵, Snježana wrote a

⁵ The video of this evaluation is available at <http://www.vimeo.com/11086787>, password is cornflowers.

few words which not only made me less critical towards myself, but motivated me for further work on my research:

I liked the way you introduced your students to the text analysis, the way you communicated with them, joked, helped them get rid of the camera-fright, encouraged them to think and make conclusions. There were a few interesting conclusions, what that student said, that they now worked on what they liked, not only you. So it can be interesting for a teacher/professor and a pupil/student. A few parallels could be drawn between my 5th grade and your students. This approach is something new to both, one should be cautious, and then slowly they come to see all the advantages of this way of work. They are a lot more free, communicative, cheerful, original and flexible. I'm looking forward to your classes. (S. Pavić, personal communication, 25th April 2010).

And sometimes these discussions turned into a never-ending exchange of ideas. Sanja and I have had a long discussion over authority in the classroom (this was happening in the frame of Sanja's research). I was of the opinion that some distance was needed, and here is Sanja's answer to that discussion:

I also used to think that I have to hold children at distance in order for them to be obedient, but I have to tell you that I don't agree with you and I think that you can have authority without holding distance. (S. Mandarić, personal communication, 9th March 2010)

In spite of being opposed, I felt gratitude for having someone with whom I could communicate that way. The feelings at stake are a bit paradoxical; apart from feeling gratitude, there is also a kind of anxiety – I write something to my critical friends and I am anxious to get an answer, then if I am displeased with the answer I get a bit angry at first and I leave it there. I come back later and read it again and after that start thinking that maybe my critical friend is right (sometimes not) and then when my mind is settled as well as my emotions I can write back. Maybe that's also a part of the tension which John MacBeath mentions:

The Critical Friend is a powerful idea, perhaps because it contains an inherent tension. Friends bring a high degree of unconditional positive regard. Critics are, at first sight at least, conditional, negative and intolerant of failure. Perhaps the critical friend comes closest to what might be regarded as 'true friendship' – a successful marrying of unconditional support and unconditional critique. (MacBeath, 1998, p. 118).

It takes time to achieve this stage (Swaffield, 2004) and once we have achieved it – one always must be patient and not react on the first impulse. Perhaps, it would not be an exaggeration to say that critical friendship teaches us how to deal with our own emotions (learn how to deal with a critique) and thus grow.

Due to this relationship of unconditional support and unconditional critique we have developed an excellent rapport, so when we saw each other in Zagreb in May at the Pestalozzi conference, though it was only second time I saw Sanja and the first time ever I saw Snježana, it felt like I was among true friends, who, together with Branko, knew my work better than anyone else (Figure 4). Though it was one and only time that the four of us were together at one place, collegiality that we have developed was more than obvious – in many different situations – but especially after our workshops when we gathered eager to share experiences and support each other.⁶

Conclusion

The intention of this paper was to present only one part of my action research, and that was the role of my critical friends in it. There were numerous comments, remarks, suggestions, praise and critique in the course of the process, but I have chosen to present the most illustrative examples for the description of the roles they had played in it in regard to my action research (collegiality, critique, emotional and scientific support, ...). I have already said that the beginning of an action research changed the perspective of my teaching and my professional life in the most profound way, however it was not only the beginning, but the whole process was a remarkable experience and this was due to the fact that I had people I could share my professional experience with.

The impact of this friendship is also embedded in these words because in the course of writing, I wanted to end this paper somewhat differently and generally had a different idea of how it should look – it had a lot of quotations (even more than now) and it was a lot less about how I felt as a critical friend and how it felt to have critical friends and a lot more about my action research. However, after I have posted my so called “final draft” on the Forum, Sanja sent me a huge mail which

⁶ Photographs of the conference are worth a thousand words and you may find them at: <http://picasaweb.google.com/Klara.Bilic.Mestric/PestalozziConferenceMay2010ZagrebKoprivnica?authkey=Gv1sRgCMLNorXDmZ2FEQ#>

basically came down to – “this is not you as I know you through the whole process”. So I started adding parts which were more to do with my emotions and the whole last section which is basically focused on emotions in critical friendship is actually written under strong influence of Sanja’s critical remarks.

Not only would this paper be different without my critical friends, but also my classes would be very different: I would have remained with one computer in front of me, entertaining my students with video clips and thinking, well...that was OK. And the most important thing – I would have been having a monologue with myself. By having voices other than my own, I was able to get a different view of the situation; furthermore, I could develop my own thoughts and make them alive. All this lead to another dialogue, which had existed before, but not in a true sense – it had not been a *genuine dialogic relationship* (Bakhtin, 1984.) and that was the one with my students. My critical friends always reminded me to ask the students how they felt about what we were doing, what they actually wanted in the whole process – so their voice was also a constant guideline throughout the research.

Unlike great literature to which Bakhtin referred, I cannot say my classes were great (I always feel that there is so much more for me to learn), but I know that I had never felt so great in the classroom before, as I did during the last semester. It was tempting, hard, sometimes even boring or embarrassing, but I have always known that I would have people with whom I could share what was happening in class and whose support and guidance I could count on.



Figure 4. My critical friends (from right to left) Snježana, Sanja, Branko and I at the Pestalozzi European Workshop in Croatia in May 2010

References

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (ed. and trans. C. Emerson). Minneapolis: University of Minnesota.
- Bognar, B. (2006a). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*. 13.1.49-68.
- Bognar, B. (2006b). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8.1.209-227.
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. (Ph.D Thesis, University of Zagreb, 2008). http://kreativnost.pedagogija.net/file.php/1/Dokumenti/ddisertacija_kraj.pdf (Retrieved 15th September, 2010).
- Costa, A. and Kallick, B.(1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51.2.49-51.

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, New York: Routledge.
- Hodgson, K. (ed.). *Just beyond the walls: Teachers as writers in virtual space*. <http://www.learnnc.org/lp/pages/6618> (Retrieved 15th September 2010).
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Israel/Israel,%20paper%204.doc> (Retrieved 15th September, 2010).
- MacBeath, J. (1998). I didn't know he was ill: The role and value of the critical friend. No quick fixes: perspectives on schools in difficulty. Stoll, L., Meyers, K. (eds.). 118-132. London: Falmer Press.
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7.3.267-278.
- Whitehead, J., McNiff J. (2006). *Action research: Living theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.

How I Began to Acquire the Values of Learner-centred Teaching Through Action Research

Sanja Mandarić

“Vladimir Nazor” Primary School in Đakovo, Croatia

How I Began Doing Action Research

I am an English and German language teacher in “Vladimir Nazor” Primary School in Đakovo, where I have been working for four years. I teach English and German as curricular and extra-curricular school subjects from the 1st to 8th grade of primary school. The school works in two shifts, and I share two language classrooms with five fellow foreign language teachers.

I began doing my action research in 2008, as a part of the project *Developing Creativity in Life-long Education of Teachers*, organised by the Faculty of Teacher Education in Osijek. One of the project’s goals was the professional development of trainee teachers and practicing teachers. Dr. Branko Bognar was responsible for the professional development of the practicing teachers. The participants were 30 teachers from three schools in three Croatian towns – Požega, Slavonski Brod and Đakovo. We discussed our ideas every two weeks in learning communities. The learning community in my school was facilitated by the school pedagogue Verica Kuharić-Bučević – video 1 illustrates the work of our learning community, from 2005 to 2008.

Apart from the cooperation in learning communities, the participants collaborated using Moodle. Due to a large number of the participants, we were divided into four groups, according to the subjects we taught, and this made our communication and cooperation easier. Besides, this way the teachers from one school were the members of different groups. I found this particularly interesting, because I met my colleagues from other schools, and learned about their work, first on the forum, and then in person. Every group had a leader and our group also had a special guest, Dr. Moira Laidlaw from Flamborough, UK, who was present on the forum daily, and despite geographical distance, gave friendly and critical suggestions to all the group members, after watching the video recordings of our lessons. Every group had a flower name, Violets, Daisies, Dandelions, and ours was Cornflowers.



Video 1. Learning community in „Vladimir Nazor“ Primary School in Đakovo <http://www.vimeo.com/12736138>

I did the action part of the research in my classroom in two cycles – in the first cycle, my mentor was Dr. Moira Laidlaw, and it lasted from 3rd November 2008 (the date of the initial record of my teaching) to 24th March 2008 (when I wrote the last research diary in the first research cycle). Action-research activities in the classroom ran parallel with the professional development course for the project participants on action research and the issues we dealt with in our action research projects. This was a part of our work in the learning communities, facilitated by Dr. Branko Bogнар and the pedagogues of the schools which participated in the project.

I continued my work on self-awareness and learning about teaching mentored by Dr. Branko Bogнар in the second cycle of research, which began on 24th November 2009 (when I wrote the first research diary in the second AR cycle in which I describe my research plan) and ended on 16 July 2010 (the date of the last interview with a couple of students). I began this research with 10-year-old fifth-grade students, who started learning English in the first grade and could speak it quite

well. That year, I started teaching them English and was also their homeroom teacher¹.

The Process of Change and What I Have Learned

1.1 The First Research Cycle

At the university, I learned from the textbook on didactics about the division of the teaching process in the following stages: preparation, lecture/activities, repetition, practice, assessment (Poljak, 1980, p. 53). This approach puts the teacher in the centre, as the person responsible for the organisation and success of the teaching process, in which the focus is more on the syllabus and less on the needs, interests and abilities of the students. Moreover, the focus of the teaching process is on its cognitive aspect, while affective and psycho-motor aspects are neglected. However, from reading *Didactics* written by Bognar and Matijević (2002, p. 203) I have noticed a different approach to the teaching process, which divides it into different stages: agreement, implementation, evaluation. The difference is not in terminology but in a crucial change that implies more student involvement and the responsibility for the learning process and for the course of a lesson.

In accordance with the new findings, I started thinking about my research issue and preparing the research plan, what involved several weeks of consideration, discussions on the forum and workshops in the learning community. I had several ideas that I was adjusting and upgrading, and at the end of the process I was proud to announce the following as my challenge: *How can I motivate the students to cooperatively plan the lessons with me?*

I had two goals:

- Raise the level of learner autonomy in the learning process
- Develop their responsibility towards learning

Success criteria:

- The students participate in preparing the lessons
- The students use different learning methods

¹ In Croatian education system a homeroom teacher is a teacher responsible for a group of students that form one class. He/she has many responsibilities: taking care about the health and social circumstances of the students, cooperation with the parents, keeping students' records, organising trips and excursions for his/her students, etc.

- The students cooperate and support one another
- The students' learning is more experiential

During the research, I intended to motivate my students to participate in preparing the lessons, implementing classroom activities, and evaluating and self-evaluating the success of the learning process. Moreover, I planned to read more literature in order to learn about action research and about the possibilities of making the desired changes in my teaching. I collected the following data: self-reflective research diary (at least once a week), video recordings of the lessons, photographs, questionnaires, evaluation and self-evaluation sheets filled-in by the students after the lessons, etc.

Action research, however, led me into another direction, and I was not entirely focused on what was written in my plan, but, in cooperation with Moira Laidlaw, I dealt with various other issues related to learner-centred teaching. I began to understand the principles of the humanistic learning theory which puts learners and their needs at the centre of the teaching process, and I developed some new dimensions of my personality. Also, Moira Laidlaw gave me an insight into the principles of the living theory action research, and its strong reliance on educational values:

...a living educational theory of professional practice can be constructed from practitioner's enquiries of the kind, 'How do I improve my practice?' The significance of 'I' existing as a living contradiction in such enquiries is considered and other epistemological issues related to values, validity and generalisability are discussed from the living perspective. (Whitehead, 1989, str. 40)

Moira Laidlaw (2008) adds that "another characteristic of living educational theories is their recognition that values are not static, but develop as we develop" (p. 4).

A fascinating transformation of values happened to me too during the research – I began perceiving my students as complete persons, with their virtues and flaws; I learned how to accept their flaws and to encourage their virtues. Moreover, I understood that the changes I wanted to make in my teaching practice had to start with me. I became aware, and during the lessons started changing my impulsive reactions towards the students, that were not educational. I accepted Moira Laidlaw's suggestion that the teacher's behaviour in the classroom should be thoughtful and educational for children.

In order to find out what the students thought of my behaviour during the lessons, I organised a workshop Communication between the

giraffe and the snake (Uzelac, Bogнар & Bagić, 1994, pp. 138-139). The person who communicates like a giraffe is kind, listens to the speaker, does not interrupt, and the person who communicates like a snake is the opposite. This is what the students wrote:

Group 1: Teacher, you are a snake when you yell at us, and a giraffe when you give us a lot of interesting activities that we do in groups.

Group 2: Our teacher can be a snake when someone is getting on her nerves, but she is actually a giraffe.

Group 3: Our teacher is a snake when there is a camera in the classroom, and a giraffe when there is no camera.

Group 4: You are a snake when you say that we'll go out, and then we stay inside. Otherwise, you are a little giraffe.

Group 5: You are a giraffe.

Group 6: Our teacher is always a giraffe, she's a warm person, and always explains everything. (S. Mandarić, personal communication, 19 March 2009.)

With time, I learned to appreciate the students' comments, because I realised that the quality of lessons and the students' reactions, are largely influenced by my behaviour. The students are a mirror in which I can see my achievements, i. e. to what extent they are satisfied with the teaching process. I understood that I can change my behaviour and methods, and I began making changes in accordance with humanistic approach to teaching.

If I had to put into one single word all the complexity of what I learned in the first cycle, that word would be – *freedom*, i.e. to give my students the freedom to be what they were, and provide them an opportunity to express themselves in the lessons, but at the same time to take responsibility for their actions. In the beginning, the changes I was trying to introduce seemed terrifying, and I often felt like being lost. My mentor, Moira Laidlaw was full of understanding:

Yes, and it's a frightening transition, because when you do that, you have less power/control over the children. By getting them to spend more active time in class, you are trusting them to be able to behave responsibly. This doesn't ever happen overnight and sometimes, when you've got a system going and everything seems great for a while, then suddenly it can slip back again and feel bad (M. Laidlaw, personal communication, 19th November 2010)

Although the transformation was difficult, I realised the following: *when I give freedom to others to be what they are, I give freedom to myself, too*. I began losing a constant need to have children behave in accordance with my expectations that often merely reflected my need to be in control.

1.2 The Second Research Cycle

After the first research cycle, I began writing my report in cooperation with Moira Laidlaw. However, after several drafts, and discussions on the forum, I concluded that my research was not complete. Although I learned a lot, most of the things I was doing were more a reflective practice (Schön, 1983), and less a systematic, planned action research². Also, I realised that during my research what changed the most were my values, while my teaching practice did not change that much. The comments Branko Bogнар wrote to one of the draft versions of my report helped me see that:

It seems to me that your values at the beginning of this project were not the same as today. This means, that you did not like from the beginning to establish a child-centred classroom, since you even did not know what it looked like. But through your communication with Moira and other project participants you became aware of a different educational approach which was opposite to your practice of that time as well as to your values (B. Bogнар, personal communication, 23 May 2009).

At the time, I also got an opportunity to present my experience at an international conference *Creative Approach to Teacher Education*, which took place in Požega in Croatia (see <http://ejolts.net/conference>). I organised a workshop with my colleagues Maja Vuka and Nataša Stanković, and realised that my research is not only important for my own teaching practice, but can also be valuable to other teachers, too. The reactions of the workshop participants showed me that others can learn from me how to begin their own action research and nurture child-oriented values. Moreover, my conversations with Branko Bogнар convinced me that I would benefit from starting the second action research cycle – I could implement the values I had just become aware of in my relationship with the students and in my teaching style. My challenge in the second research cycle was: *How to organise learner-*

² Action research is systematic enquiry undertaken to improve a social situation, and then made public (McNiff & Whitehead, 2009, p. 11).

centred English lessons through project work, based on Rogers' (1983, 1995) principles of pervasive and experiential learning (Table 1).

Table 1. The plan of the second action research cycle

CHALLENGE: <i>How to organise learner-centred English lessons through project work?</i>	
GOALS AND CRITERIA	
GOAL: <i>Encourage personal involvement</i> CRITERION: <i>Students find importance in what they learn and do, the teaching process is adapted to their needs and feelings</i> GOAL: <i>Self-initiative in learning</i> CRITERION: <i>Students take responsibility and decide for themselves on the direction of their learning</i> GOAL: <i>Pervasive learning</i> CRITERION: <i>Students change their attitudes and behaviour, cooperate and respect one another</i> GOAL: <i>Self-evaluation and peer evaluation</i> CRITERION: <i>Students assess the results of their and their peers' learning and see the importance of Evaluation process</i> GOAL: <i>Make the teaching process meaningful</i> CRITERION: <i>Students perceive the importance of the teaching and learning process and establish connections with everyday life</i>	
ACTIVITIES	
Reading literature	Themes: Learner-centred activities Project work Group work Teaching methods and strategies Team learning
Cooperation with other action researchers	Critical friends and the mentor: Observing and recording lessons Communication on the forum http://kreativnost.pedagogija.net Lesson analysis
Teaching and learning activities	Arrange with the students their project work Encourage the students to participate in the project, monitor their progress and interest (evaluation questionnaires, etc.) The students do their projects The students present their projects The students evaluate their and their peers' participation
DATA	
Action research diary, photograph, video records, forum discussions, materials prepared by the students, evaluation sheets, interviews with the students, notes on the monitoring of some students	

During my research, the students and I agreed that they would do a few smaller projects, the themes of which were proposed by Branko Bogнар. In the first project, the students had to present themselves in English, and later, on the basis of the information gathered, to present their group. I divided the students into seven groups randomly, and the envisaged activities aimed at team-building, i. e. talking about oneself to other team members using guidelines given by the teacher, creating the group name using given letters, defining group rules, listing positive characteristics of the group members, etc..

All the students' activities were done in English. Learning became more meaningful because the students talked about themselves and their experience, and they were more intrinsically motivated, what is an important pre-condition for core learning. Since I was not used to this style of teaching, I usually prepared a lot of activities that I did not sufficiently discuss with the students. In addition, I spent a lot of time and energy on attracting their attention when I wanted to give them instructions. Moreover, most of the activities and instructions were in Croatian, and on Branko Bogнар's suggestion, I was later trying to change that. Video recording <http://vimeo.com/8573959> of 18th December 2009 illustrates one team-building lesson.

After the first project, the students presented their work and it was planned that we move on. However, after several weeks of team-building activities, the students were not happy either with their groups or with the projects they did. The reason could have been because they did not participate in deciding on the theme of their project, and they could not choose who would the members of the teams be. For me, it was one of very difficult moments in the research, and I spent a month on thinking what to do. After an encouraging discussion with the mentor, I decided to continue – this time giving the students freedom to group themselves into teams. This was against my expectations, but I respected their will in order to come closer to the aim of my research, i. e. respect their right to make decisions. This is what I wrote into my research diary:

On Tuesday, I talked with the students how to continue the project, and said that they could choose the themes, and one student (K.R.) spontaneously said that the groups should be organised according to the themes – I was happy that they remained interested and suggested that they should organise themselves by Thursday. But when Thursday morning came, and I asked what they had done, the result was – nothing! I was devastated, but self-confidently told them to do it until our next English lesson

that day, and they did it – I couldn't believe it!! (S. Mandarić, personal communication, 26th February 2010).

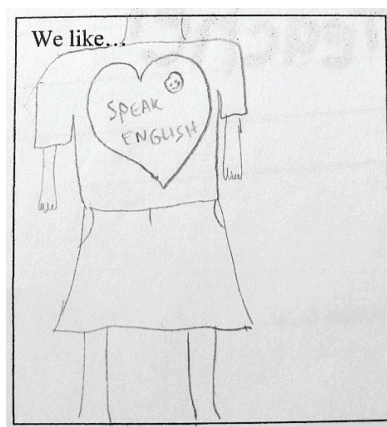
The themes they chose were the following: fishing, skateboarding, presenting the class, sports, pets, basketball and football.

One such project-work lesson was recorded on 19th March 2010. The students were finishing their projects and preparing the presentations on the theme they had chosen (see abridged version <http://www.vimeo.com/10773786>). Since both the students and I, in earlier stages, mostly spoke Croatian, I came to an idea to put a paper heart that said „Speak English“ on my chest, in order to remind us all to speak English. This really improved our use of English – whenever a student wanted to ask me something, the heart on my chest reminded him/her to speak English (Figure 1). However, when the students communicated with one another they mostly did not do it in English.



Figure 1. A message to the students in the shape of a heart to speak English

In the same lesson, when the students finished their presentations, they filled in self-evaluation sheets (9:00 – 10:30), based on the self-evaluation criteria that the students defined during the class discussion at the beginning of the project. From my point of view, that was very important for the democratisation of the teaching process. Self-evaluation proved to be useful in the situations when the students did not meet some of the agreed criteria, because it appeared in their self-evaluation. The sincerity of their answers helped me understand that children were really capable to take on the responsibility for their learning, when I gave them an opportunity to do so. The students also had an opportunity to evaluate the effectiveness of my teaching (10:30 – 13:19). During the research, I often had strong reactions to my students' mischief, and their suggestions helped me understand that it was not in line with the humanistic approach I began to apply.



*Figure 2. An example of how a group of students replied to a question
What do you like and dislike about my relationship with your group?*

The importance of the students' self-evaluation could be seen during their presentations of the project. By giving feedback, the students learned to say what they think in a polite way and appreciate the efforts that other groups put into their projects. Of course, a few times the students were not polite when they were saying what they think, and I made sure to discuss it with them during or after the lesson. I tried to explain to them that it was all right to make a mistake, but that it was more important to admit to oneself and others, and take responsibility for the mistake. At the end of the project work, the students filled in the questionnaires about their satisfaction with the project work, their involvement and my work as their homeroom teacher. An example of one group's response is in Figure 2.

In the second action research cycle, I learned a lot about collaborative learning, project work and how to listen to students' needs and give them freedom to contribute to organising the lessons, to choose the themes, and thus actively involve them in all the stages of the teaching process. I see freedom as an important part of the teaching process, but if they cannot handle the given freedom, and are doing something that is not good for them, it is my duty to make them aware that freedom also means responsibility – not in the sense of being punished, but accepting the consequences of what has been done and restitution (Chelsom Gossen, 1994). Most certainly, my decisions are not always fair, but what encourages me is the fact that I can always learn from the children when I make a mistake. Moira Laidlaw once wrote, and I agree with her, that children have a strong sense of fairness, and I learn a lot from them in this sense.

Conclusion

Through action research, I learned a lot about myself, the teaching process, the students and my relationship with them: in the first action research cycle I began learning how to give the students more freedom in the teaching process, and how to accept them as whole persons with all their virtues and flaws. Also, I learned that becoming closer to them can contribute to the quality of the teaching process, without making the learning process less effective. In the end, I realised the value of the child-centred teaching.

In the second action research cycle I continued nurturing an open and close relationship with the students, and implementing the child-centred teaching through project work. From the project work, I learned to assume the role of the leader, and not of a dominant person in the classroom, and to apply the teaching style that was more in line with the humanistic approach to teaching. This was mostly reflected in giving the students freedom to decide and express their opinion.

The beauty of what I have achieved after two years of action research lies in my more conscious view of the teaching process. By self-critically reflecting on my professional practice, I still come across new questions: How to initiate more humane relations among the students? How to find the balance between giving the students' freedom and not tolerating their inappropriate behaviour? How to adapt the lessons to their needs? I continue modifying my teaching and my behaviour, and I am aware that I cannot get instant answers and solutions to the questions that arise. In accordance with McNiff and Whitehead's idea (2006, p. 30), 'unlike traditional social science, action enquiries do not aim for closure, nor do practitioners expect to find certain answers', my learning continues and becomes more profound. Luckily, I am not alone in the process, my students are with me, and we continue learning and developing together.

I agree with Branko Bognar's (2008, p. 5) opinion that in a change-oriented school, the teachers could not merely be the users of research results obtained by professional researchers in academic institutions and research centres. They should be active participants in the research process. I personally believe that action research not only improves one's teaching practice, but also one's life and lifestyle. If you have not done it yet, I suggest you see for yourself!

References

- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. (PH.D. Thesis, University of Zagreb, 2008) http://kreativnost.pedagogija.net/file.php/1/Dokumenti/ddisertacija_kraj.pdf (Retrieved 12th September 2010).
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Gossen, D.C. (1994). *Restitucija: preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea.
- Laidlaw, M. (1996). *Living educational theorising: How I developed a more democratic educational practice*. <http://www.actionresearch.net/writings/china/mllet10908.htm> (Retrieved 15th September 2010).
- McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Poljak, V. (1980.). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Bell & Howell.
- Rogers, C. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Uzelac, M. Bognar; L., Bagić A. (1994). *Priručnik odgoja za nenasilje i suradnju: Pedagoške radionice za djecu od šest do četrnaest godina*. Zagreb: Slon.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from asking questions of the kind, "How can I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19.1.41-52.

Action Research and Learner Autonomy

Ljerka Vukić

Ščitarjevo Primary School, Croatia

I started my action research by establishing values in which I believe as a teacher. After giving it a lot of thought I decided that my central value is: I want my learners to acquire English autonomously i.e. I want *them* to be the centre of the classroom and teaching process.

Thus, the goal of my action research was to increase students' autonomy. The next important step was to establish the criteria i.e. I had to decide on how I know that students are or are not autonomous and or more precisely what the degree of their autonomy is. I established the criteria. (Criteria are, as I understood, a value in less abstract and more operational terms).

My criteria for learner autonomy were the following:

1. Students use experience and knowledge they already have
2. Students have «ownership» of their learning
3. Students discover how language works in real-life situations
4. Students cooperate freely among themselves in order to achieve the learning goals
5. Students have freedom of choice

I used these criteria to plan the activities in the classroom, and decided to carry out action research in two circles. This seemed good because it allowed me to see if there are any measurable outcomes of my endeavours. In the first circle I had the following aims: my educational aim was to learn to apply the Past Simple Tense; my functional aim was for students to be able to create a story, a poem, and a group name; another important aim was my students' social and personal development – I wanted them to learn how to work with others, how to share work, how to appreciate the work of others and how to take responsibility for a task.

The first circle happened in four lessons. Students were working in groups. They created their group name and presented themselves to other groups. They wrote an acrostic poem with the letters of the object they chose. They used the same object when they created stories. Students also acted out one scene from their story. My students' groups were: Fantastic four, Street mafia, Basketballys and Cute bear. The following are the original stories my students wrote:

Basketballs group wrote the story about a lucky fork.

Lucky fork

This is our story about lucky fork. This happened when we played basketball final with Chicago Bulls. The coach hold lucky fork. One man stole the fork and we began to lose. In the second halftime we found the fork. We started winning in the third halftime. In the end of the match we win. And we got gold medal with lucky fork.

Fantastic four group wrote a story about the lost cell phone.

Lost cell phone

One day a boy went to wood and lost magic cell phone. Little girl found cell phone and try to find the owner. Girl went to the supermarket and lost the magic cell phone. The magic cell phone changed and another girl found it.

The third groups' story was about street mafia.

Street mafia

It was year 2000. It happened in back ally of Club Ace. An unknown man was shot in head for 30 cents. This is what happened: Gangster: Give me your money, your watch and everything you have.

Man: Never!

Gangster: I' going to shoot you!

The boy try to run, but gangster catch him and beat him and shot him in head.

Cute bears group did not write the story, because some students did not come to school.

In the first circle I tried to make the students the creators and owners of the words spoken in the classroom. This is because I believe language is only memorable when it has been "owned" i.e. when it has been put to use for the learner's own particular purposes. I also used their sentences for the activity called: "Sentence auction" in which students were buying sentences, and this helped students correct the mistakes they made.

In the second circle I decided to try to make my students more autonomous than in the first circle. The topic was London. This time, the students participated in planning and they freely choose who they wanted to work with. I pre-taught something about London to introduce the necessary vocabulary and some facts about London. After

that, I offered some possible tasks and asked for their ideas too. The students choose the task they wanted to work on and after completing their work, they presented what they had achieved.

Essentially, the second circle of my action research was a project. A project is a work leading to the production of a poster, role-play, magazine, video, birthday card, puppet show etc. The key element of all projects is the “theme” – the basic idea. Whether the learners are working individually or in groups they are all concerned with the same basic theme. Learning happens in the process; the work which leads to the result rather than the result itself. When involved in a project, learners are combining many different skills and areas of knowledge, and it is sometimes difficult to say exactly what the children are learning.

I concentrated on the following areas. The first are social skills that children develop. Children learn how to work with others, how to share work, how to appreciate the work of others, how to take responsibility for a task, how to use scissors and how to operate a piece of machinery. In a project, the role of a teacher changes significantly. The teacher does not control every stage of the process, but only suggests the original idea and assists in the planning process. The teacher also provides guidance and advice in the actual work. A project is essentially the work of children and this is why children have strong emotional investment in the project. They are proud of what they have achieved. My concern was also the language value of this type of work because it is very likely that children will use their mother tongue while working on their projects. Still, this does not matter if the “product” of their work is in English, because on the other hand projects are a very good way of giving young learners the “ownership” of the English language.

In this project, one group of students decided to act out a shopping scene in London. It was a group of four girls who were buying and selling clothes. The next group acted out a coffee-bar scene. They prepared a price list, cooked tea with milk and acted out a little conversation about London they visited. The third group of boys produced some souvenirs from London (e.g. double-decker buses), and they acted out a scene in a souvenir shop. One group of boys decided to use a computer and prepare a presentation about The Houses of Parliament. The last group of students designed the Tower Bridge and gave a little presentation about it.

In conclusion to what I did with my students, I would like to say that there are different opinions to whether this endeavour of mine quali-

fies as action research, or not. One obvious reason for this is that this work does not contain the necessary data, which is a common feature of action research. One of the reasons for this is the fact that I conducted this work in collaboration with a few critical friends whom I only talked to via internet and our communication was thus incomplete. On the other hand, I would like to say, that during this process I started thinking about my teaching deeply and creatively and this state in which my mind was, refused thinking about collecting data. It seemed to me that I could not think about collecting data, while I was in a creative state of mind. I talked to my students and videotaped some interviews, but from where I stand, it is possible to see the outcomes of my endeavours from the videotaped London lesson. I would also like to share what I have personally learned from this experience. The most valuable thing is that I became conscious of my basic beliefs as a teacher and that I connected these beliefs with my teaching. This made me more self-confident and I believe this made me a better teacher. Of course, I still have many “rivers to cross”.

Using Modern Technologies for Improving Speaking and Writing Skills

Natalija Flamaceta Magdić

Braća Radić Primary School, Koprivnica, Croatia

In an attempt to refresh and make my lessons more modern, to improve my students' competences and to create encouraging learning environment, I was giving extra reading assignments to my students for a while. The books I gave them were graded readers with appropriate activities at the end of each book. Students, in general, do not like reading and do not show much interest in it. That is why I decided to use students' interest in modern technologies and communication (The majority of Croatian students start their Computer Science education in grade 5 and by grade 7 they are able to use computers for writing and communicating by e-mail).

The aims of this research were to examine how extra reading tasks influence pupils' speaking and writing skills, how the use of IT develops the students' creativity, how their presentations influence their confidence, to develop better student-teacher communication and finally, to improve the quality of teaching. My idea was for students to read and send their reading assignments to my e-mail and, after my feedback on their work, to present the book they had read in front of the classroom. I wanted them to be as creative as possible, and suggested them to use Power Point presentations, to make posters, to record audio-visual materials, to retell or to present it in some other way. I gave them an opportunity to choose whether they want to do the presentation on their own or in pairs (if more than one student read the same book). Being aware of the fact that not all the students had access to the Internet at home, I gave them an opportunity either to type the report using the computer and print it, or to handwrite it into their notebooks and give them to me and later present their work the same as other students.

The students borrowed the books in the school and city libraries and I also borrowed them my own books. Since they were graded readers, the students could choose the level according to their knowledge and abilities, their own judgment and my instructions. The class involved in this action research was 7B, 29 students, and I was their homeroom teacher. It was a mixed abilities class, there were two students with special educational needs and there were some students with difficult behaviour. I started doing the action research at the beginning of

March 2010, and my plan was to finish it by the end of May. I planned to collect relevant action research information by an initial and final questionnaire.

The initial questionnaire provided relevant information about their reading preferences, self-evaluation of their presentation skills and computer literacy. The results were the following: 69% of students do not like reading, especially the reading assignments in the Croatian language; their favourite genres were horror stories, adventure books, crime stories, SF and romances and the main reason why they read books was because it was fun and because they had to; 86% of students had never read a book in English, but 69% of them were interested in reading in English and thought it would not be a problem for them. As far as self-evaluation of their presentation skills is concerned 41% of them said it would be a problem for them to give a presentation, in front of the class, about the book they had read; 34% said they could not do, and 25% could not decide; 79% of students use the computer and the Internet every day, mostly for Facebook communication. The same percentages of students said they sent an e-mail by then.

The purpose of the final questionnaire was to find out their opinion about the books they had read, what they thought about their presentations, what resources they used to prepare the presentations, their opinions on our e-mail communication, and the satisfaction with my feedback and my suggestions for improving our communication. I pointed out that our exchange of opinion and communication by e-mail was more than welcome, because that way we could improve our communication and relationship. I also pointed out that the language of our communication did not necessarily have to be English.

After I gave the instructions about the content of the e-mail they had to send, the students started borrowing and reading books. Some students gave me their handwritten book reports, and some printed them in school (there were a few computers with the Internet access in the school library), or at home. The first reports came by the end of March and I noticed that the essential parts of formal e-mail communication were missing – the subject, greeting, introduction, message, signature, attachment and so on. When I received only a few of the students' reports sent by e-mails containing all formal details, I decided we need to repeat thoroughly the steps of writing an e-mail, because my instructions were not clear and detailed enough. My assumptions that the students would use their previous knowledge about how to write a letter, that they learned in their Croatian classes, or their knowledge about how to write an e-mail from their Computer Science classes proved wrong.

First, I used a Power Point presentation to show and explain the format of a formal e-mail, then we used the school computer lab, where students sent e-mails to one another and to me, and the Computer Science teacher provided assistance. The students' e-mails that I received afterwards improved a lot, what was obvious from a higher level of politeness and the way of addressing, but not all students showed improvement. The quality of their reports differed, and it was mostly equivalent to their grades in English. As far as students' presentations were concerned, I noticed that they did not show much interest in presenting the books they had read, they were not very interested in listening their peers' presentations, and the quality was not very good. When they presented, the students were mostly reading questions and answers from their books aloud. Some of them prepared Power Point presentations, but were reading from the slides. The students who made posters were also just reading them out.

In order to find out the level of students' satisfaction with their presentations, I prepared and gave them one more questionnaire. The results I obtained were the following: 17 out of 29 students (59%) presented the book they had read in front of the class; the level of their satisfaction with the presentation and how they felt during the presentation was the following, as shown on the Likert scale: bad – 7 students, not so bad – 3, good – 2, very good – 2, excellent – 3 students. The students who said that they felt bad during the presentation wrote the reasons why they felt like that, and some of the answers repeated. The most frequent reasons were the fear of making mistakes, insecurity and embarrassment while speaking English in front of the class, the embarrassment about speaking in public, the anger with the comments of their peers and the dissatisfaction with their own efforts. The students, who wrote that they felt neither good nor bad during their presentation, wrote that they felt a certain amount of fear, were not well prepared for the presentation and were not satisfied with the questions asked by the peers. The students who felt excellent during the presentation were very satisfied with their work and they were especially fond of the atmosphere in the classroom during the presentation. They also enjoyed the ability to present something they had learnt and found out. Some of them like to be the centre of attention, and they wrote so. 12 of my students did not read any books, and did not hand in their reports. When asked why not, they wrote that they did not have time, they forgot, the book they had chosen was too difficult or they did not like it, they did not finish reading the book, they did not answer all the questions, or they did not have the Internet ac-

cess at home. Some of them frankly said that they were too lazy or they could not find the book summary on the Internet. The students mostly did not show confidence in their knowledge and ability to make and hold presentations (although they did not perceive that in the initial questionnaire). The next step is to continue improving e-mail communication and start improving the quality of students' presentations.

The Analysis of the Major Causes of My Dominant Engagement and Time of Speaking while Teaching

Ljiljana Kolar-Franješ

Čazma Primary School, Croatia

Action research: what, why, how?

- Getting the information (what, why, how)
- Forming and Joining the group
- Starting the virtual communication
- Discussing the issue of educational values
- Making the initial video-recording

In November 2009 I joined a small group of very enthusiastic teachers, guided by Professor Branko Bognar and Dubavka Kovačević, Senior Adviser in Education and Teacher Training Agency. Our goal was to do action research in our classes. Soon, we became members of a virtual communicational portal – the idea was that we share ideas, present our work and experience, develop our creativity as a part of a life-long pursuit of knowledge, for either personal or professional reasons. It was a voluntary and self-motivated engagement in learning that enhances social inclusion, active citizenship and personal development of teachers. First, we discussed some issues related to educational values, shared our ideas and experience about different examples and methods of guiding young people in order to keep the values of civil society and human relations in these disoriented, confusing and turbulent times.

We were informed about relevant references and literature about action research in education, so most of us spent many hours and days on exploring and reading, searching and summarizing the materials, discussing some issues with one another and learning more about it. In order to try to be objective and critical friends to one another, from January to March 2010 most of us video recorded some lessons in our classrooms, shared them on the portal and mad comments on them. It was an excellent idea to see and become aware of what would be the weakest link in our teaching.

Planning

After some consideration and discussions with some colleagues, I decided what would be the issue of my action research; it seemed that my students were not as active in the classroom as I was; my engagement and the time of speaking were dominant. They were rather passive and silent observers, obedient copyists, who avoided speaking activities or the productive use of foreign language. So I was able to formulate the final goal of my research and plan some steps in forward: the purpose of my AR was **to analyze the major causes for my dominant engagement and time of speaking while teaching**. The following issues had to be researched: how is students’ inactivity affected by my instructional or assessment methods and strategies; peer influence; their involvement in the planning, preparing and conducting the process of foreign language teaching.

Taking Action

Collecting evidence:

During my classes I tried to introduce some research activities, so I recorded my lessons in order to measure the duration of the teacher’s and students’ speaking periods. After that, I analyzed the ways of the teacher’s and students’ behaviour by relating the time and the ways of their engagement by Flanders Interaction Analysis Technique, and interviewed the students to obtain their points of view about my teaching and assessment strategies, the topics and teaching materials, the areas of their interests etc.

Analyzing the data:

After measuring the duration of my speaking periods and my students’ speaking periods, I came to the following conclusion: the teacher speaks 80 % of the time! At the same time, by analyzing the recorded material, I managed to measure some aspects of the teaching process, i. e. the number of repeated activities, measured every 20 sec. during the lesson (Table 1).

Table 1. Flanders Interaction Analysis

CATEGORIES	No.	
1. Teacher’s talk	a) <i>Indirect Influence:</i>	
1. Accepts feelings		17

2. Praises or encourages		19
3. Accepts ideas		6
4. Asks questions		23
b) Direct Influence:		
5. Lectures		43
6. Gives directions		25
7. Criticizes		2
2) Students' talk		
8. Pupil's response		56
9. Student talk Initiation		10
10. Silence or confusion		69

Table 2. Questionnaire

1) How much do you feel active during the course?	
Not at all	5%
Not much	10%
A bit	10%
Enough	66%
Completely	9%
2) I feel comfortable during the course	
I don't agree at all	2%
I don't agree	0%
I agree partly	3%
I agree	6%
I agree completely	89%
3) I consider my textbook as a very interesting and enjoyable material	
Not at all	79%
Not much	10%
A bit	3%

Enough	6%
Completely	2%
4) My teacher is strict	
I don't agree at all	92%
I don't agree	6%
I agree partly	2%
I agree	0%
I agree completely	0%
5) Would you like to choose the topics for the next lesson?	
Yes	12
No	2
I don't know	8
6) What is your favourite activity while learning foreign language? (1 the top grade - 9)	
Listening/singing songs	1
Listening to the teacher speaking	4
Work in groups	2
Pair work	5
Role play	6
Playing games	3
Speaking	8
Individual work	9
Problem solving	7

The message: the results of my observation and analysis focused on the issue of the periods of the teacher's and students' engagement showed the following:

The teacher's time of speaking is dominant, most of the time the teacher lectures and the students are silent, or the teacher gives instructions and asks questions and the students respond, often being praised and encouraged. The students consider songs and games, listening to the teacher speaking to be their favourite activities, but they would be interested in participating in the course planning due to the fact that

the textbook is boring. The students mostly feel comfortable and active enough.

Taking action

I got some ideas how to make things better and decided to try to involve and engage my students from the moment of preparing and planning the lessons until their realization, through the following steps: to involve students into planning the lesson topics for the following week and, at the same time to change activities, teaching methods and strategies by creating the situations in advance where students plan, perform, solve the problem, act, react, sing, play games, make rhymes, stories and comics, make cookies and cookery books, etc. Some examples:

1. Group work – King Arthur (unscrambling the story parts by communicating to each other, reading, retelling, making questions – answering, drawing the story, making a class comic book, role playing)
2. In other people's shoes – in pairs and individually ("role thinking" to think about how children of their age in Ruanda would face the everyday different situations in order to predict their life decisions, problems, burdens, obstacles, disappointments etc.)
3. Marine song – collecting vocabulary connected to the environmental problems, making rhymes, singing a song and marching through the town in order to call people's attention on ecological issues
4. Let's make some cookies – countable & uncountable nouns, translating the recipes, preparing ingredients, following procedures, baking, serving, making a Cookery book
5. Word nets – concentrating and collecting the new vocabulary regularly and then searching for specific groups of words that students define themselves; making rhymes or stories, searching for opposites, group the parts of speech into envelopes stuck on the wall, group the tenses on the same way, etc.
6. Using nursery rhymes, circle games and finger plays as much as possible, introducing the Welcome/Farewell chant – students choose, lead and perform them, choose the favourite rhyme of the week/day/month, etc.

Reflection on Some Difficulties

As I have not managed to finish the action research in the school year 2009/2010, as the new school year began in September, I continued us-

ing those activities and strategies that I had introduced in the period from April to June 2010. So, in October I will repeat the collecting of evidence, just as I did at the beginning of my research (video recording and its analysis by Flanders Interaction Analysis Technique, and interviewing the students using the same questionnaire).

Also I would like to comment on the conditions and situations under which I was trying to do my first research and obtain some results to improve my teaching. First of all, I needed much more time for preparing, and spent less on direct instruction. I also faced some unexpected technical obstacles, because there was only one camera in the school, mostly not available, supposed to be handled only by one person, so I had to wait for weeks for my colleague to edit and manage the records, and sometimes the materials got lost, etc. I had no support or interest from my colleagues, especially not a critical friend, that I missed the most. I found the communication over the Internet with the group who was doing the research too demanding, too personal, or too detailed – the pace at which I was supposed to respond did not suit me – it was too much teamwork for me (?!), and sometimes I was not able to contribute properly and on time, so there was the feeling of dissatisfaction and discontent that I did not like. But, I have to say that plenty of materials and sources, good advice and an opportunity to ask a question is the real advantage of this kind of guidance and mentorship, collegial support and help. This gives one the opportunity to show and share, to improve and make both professional and personal progress.

References

- Bognar, B. (2001a). Pedagogija: znanosti i stvaralaštvo. *Metodički ogledi*, 8.2.69-77.
- Bognar, B. (2001b). Kritičko-emancipacijski pristup akcijskim istraživanjima. *Život i škola*, 47. 6.45-60.
- Bognar, B. (2004a). *Student interview transcript based on a video recording recorded on 3 February, 2004*. [http://ejolts.net/files/Transcript_of_conversation_about_AR\[1\].pdf](http://ejolts.net/files/Transcript_of_conversation_about_AR[1].pdf) (Preuzeto 6. listopada 2008).
- Bognar, B. (2004b). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145.3.269-283.
- Bognar, B. (2006a). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*. 13.1.49-68.

- Bognar, B. (2006b). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8.1.209-227.
- Bognar, B. (2008a). Pupils action researchers [Video file]. <http://www.vimeo.com/1230806>
- Bognar, B. (2008b). Validation of a pupil's action research report [Video file]. <http://www.vimeo.com/1415387>
- Bognar, B. (2008c) Conversation with pupils action researchers [Video file]. <http://www.vimeo.com/1421265>
- Bognar, B. (2008d). Initial video of Marica Zovko's teaching [Video file]. <http://www.youtube.com/watch?v=UiDmLxYqh1M>
- Bognar, B. (2008). The meaning of a learning-community for my practice [Video file]. <http://www.youtube.com/watch?v=DBPBgJz3Zy8>
- Bognar, B. (2008f). Approaching a school-based, child-oriented classroom with Marica [Video file]. <http://www.youtube.com/watch?v=923FwXtNX4I> Pupils as action researchers *Educational Journal of Living Theories*, 1.1.1-49. <http://ejolts.net/node/82> 46
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London, New York: Routledge/Falmer.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

How Students Do Their Homework

Jasenska Poljak

Prelog Primary School, Croatia

The topic of my action research was writing homework because I found it very important for students' progress and, during my long working experience, I noticed a few things that were bothering me considerably and I wanted to do something about it.

First of all, I believe that every student should do some homework every day because it helps to revise, to develop writing skills of all kinds, to assume the habit of regular work and independence and, finally, to encourage students to research. In my experience, homework is something that most students do not like doing because it takes their free time. It is also difficult for a lot of students to understand what they are supposed to do because of their very low level of language use. On the other hand, teachers are so overburdened with the curriculum that they do not have enough time to check everyone's homework regularly. So what do the students do? „Bad“ students often copy homework from „good“ students at school during breaks and hope they will not „get caught“. In Croatia, cheating and lying to teachers is still acceptable among students and they do not tell who has been cheating, unless they are „caught“. Therefore, homework becomes pointless if it is not done at home by them.

In order to deal with this kind of a problem, I decided to do an action research. First, in October 2009, I prepared a questionnaire and asked students to answer the questions. I wanted to find out **how** they do their homework (if they do it at all).

Questionnaire

Dear students,

Thank you for taking part in this questionnaire. It is anonymous and its results will not be used for scientific purposes, so please answer the questions sincerely.

Your teacher, Jasenska Poljak

- 1 I am in the class _____.
- 2 My grade in English is _____.
- 3 At the end of the last school year my final grade was _____.
- 4 In my household they speak English:
 - A father and/or mother
 - B older brother or sister

- C cousin
D nobody
- 5 I do my homework
A regularly
B sometimes
C never
- 6 _____ helps me do my homework.
- 7 I think that English homework is (circle one or more)
A easy
B difficult
C not understandable
D interesting
E boring
- 8 I spend _____ minutes doing my homework.
- 9 I use dictionaries
A yes
B no
C sometimes
- 10 I have a dictionary at home:
A yes
B no
What kind of a dictionary have you got _____
- 11 I copy homework from other students
A quite often
B almost never
C I don't copy it
- 12 I sometimes copy homework because:
A I forget to do it at home
B I can't do it
C I don't have time to do it
D _____
- 13 I think homework is
A useful because it helps me understand the material
B a waste of time
C something that can't be avoided

After I obtained the answers, I sorted them out, analysed the results and discussed them with my students

The results of the questionnaire

Question		Grade 5 (Age 11) %	Grade 6 (Age 12) %	Grade 8 (Age 14) %
4. They speak English:	a) parents or siblings	89	86	84
	b) nobody	11	14	16
5. I do my homework:	a) regularly	83	100	21
	b) sometimes	17	0	79
	c) never	0	0	0
6. They help me do my homework:	a) a family member	83	81	38
	b) a textbook or a dictionary	6	0	15
	c) nobody	11	19	47
7. I think homework is:	a) easy	48	31	26
	b) difficult	13	19	5
	c) unclear	9	28	37
	d) interesting	26	22	10
	e) boring	4	0	21
9. I use dictionaries:	a) yes	33	24	37
	b) no	17	5	26
	c) sometimes	50	71	37
10. I copy homework	a) often	0	0	53
	b) rarely	50	52	42
	c) I don't	50	48	5
12 I copy because:	a) I forget to do it	64	50	58
	b) I can't do it	36	43	39
	c) I don't have time to do it	0	7	3
13 I think homework is:	a) useful	100	95	79
	b) a waste of time	0	0	16
	c) something that can't be avoided	0	5	5

The students' answers showed that they thought it was important to do homework but they did not like doing it because it was difficult or boring. So, when we talked about it, we came to an agreement: during the second term (January–June 2010), writing homework was no longer

compulsory, i. e. those who did not do it did would not be punished, but those who did it would be rewarded.

What were the results?

Out of 28 students in grade 5

- 7 were doing their homework regularly (they are all A students)
- 9 were doing it from time to time (they are average to very good students)
- 12 were not doing their homework at all

So, writing homework became more creative, personal, it was done “with a lot of love and effort”, and the students jealously kept it for themselves (they did not just give it to other students to copy it). The students usually begged me to have a look at it, to praise it and reward them, because they were proud of their work. However, the question remained: what about those 12 who were not writing any homework at all? I had to continue my research, and try to find a way to make writing homework more enjoyable.

About the Authors

Alan Markowitz, ED. D., is a Professor of Education and the Chair of Graduate Teacher Education at the College of Saint Elizabeth, New Jersey, USA. Throughout his professional career of he has worked as a Social Studies teacher, a Superintendent, a school principal, a university Professor, and has abundant experience and deep insight into education. He has served as a Consultant for New Jersey Commission for Professional Development Standards and Certified Auditor of National Academy for School Executives on Curriculum Management. His recent works are: *The Impact of the New Jersey Core Curriculum Standards on the School Administrator*, co-authored with B. Chinni, J. Cowen, M.E. Levin. Educational Viewpoints, 2001; *Professional Development Through Action Research*. co-authored with L. Elovitz. Journal of New Jersey Association of Teacher Educators, 2001. Dr. Markowitz has developed graduate educational leadership programs that connect 21st century leadership skills with action research and servant leadership. His research interests are action research servant leadership and 21st century educational leadership skills.

✉ amarkowitz@cse.edu

Tim Cain, PhD, is a Lecturer in Education at the University of Southampton, England. His work in the field of Initial Teacher Education has been presented to conferences in Italy, Holland, Spain, Croatia and Slovenia, and he was a member of the Comenius project, Mentoring in Teacher Education, which was funded by the European Union. Subsequently, he became involved in educational action research (i.e. research by practitioners) and particularly on practitioner research in music education. His recently published books: Fischer, Dietland, van Anandel, Lydia, Cain, Tim, Zarkovic-Adlesic, Birgita and van Lakerveld, Jaap (2008) *Improving school-based mentoring: a handbook for mentor-trainers*, Munster, Germany, Waxmann, 152pp. He has led a one-year project for educational advisers at the Education and Teacher Training Agency of Croatia (ETTA) and also leads the Southampton Music Action Research Project. He believes strongly in the potential of practitioner research, not only to change practice, but also to generate useful research findings.

✉ T.Cain@soton.ac.uk

Jack Whitehead, PhD, is a Professor at Liverpool Hope University and a Visiting Fellow at the University of Bath. He dedicated his professional life to supporting teachers in improving their practice and generating educational knowledge through action research. His website <http://www.>

actionresearch.net makes available a wide range of action research resources for the professional development of teachers. His recent books are: McNiff, J. with Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London & New York: Routledge/Falmer; McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: A practical guide*. London: David Fulton Publishers; Whitehead, J. and McNiff, J. (2006) *Action Research Living Theory*. London: Sage; McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need To Know About Action Research*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publication; McNiff, J., Whitehead, J. (2009) *Doing and writing action research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE. He is a member of the editorial board and a co-founder of EJOLTS – *Educational Journal of Living Theories*.

✉ jack@actionresearch.net

Branko Bogнар, PhD, is a Professor at the Faculty of Philosophy of the University of Osijek in Croatia. His recent works are: Bogнар, B. (2003). *Critical-emancipatory approach to a professional development of primary school teachers*. (MA dissertation, University of Zagreb, 2003); Bogнар, B. (2006). Action research in Croatia. in Whitehead, J. & McNiff, J. *Action Research Living Theory* (pp. 133-139). London: Sage. Bogнар, B. (2008). *The possibility of becoming a teacher-action-researcher through e-learning*. (Doctoral dissertation, University of Zagreb, 2008). He is a member of the editorial board and a co-founder of EJOLTS – *Educational Journal of Living Theories*, and of a Croatian Journal for the Philosophy of Education *Metodički ogledi*. His research interests are: school-based change, the promotion of action research in the practice of teachers and school pedagogues at all levels of the education system, the use of e-learning in the professional development of teachers and school pedagogues, and stimulating creativity of school students, university students and teachers.

✉ branko.bognar@sb.t-com.hr

Marie Huxtable, M. Ed. Ed Psych, works for Bath and North East Somerset Council a senior educational psychologist to support the development of inclusive educational gifted and talented theory, practice and provision. Her recent books are: Whitehead, J. and Huxtable, M. (2009) *How Can Inclusive and Inclusional Understandings of Gifts/Talents Be Developed Educationally*; Huxtable, M., Hurford, R. and Mounter, J. (2009); *Creative and Philosophical Thinking in Primary Schools*, London, Optimus Education; Hymer, B. Whitehead, J. and Huxtable, M. (2009), *Gifts, Talents and Education: A Living Theory Approach*, Chichester; Wiley-Blackwell.

✉ marie_huxtable@yahoo.co.uk

Sanja Milović, is a Senior Adviser for International Cooperation at the Education and Teacher Training Agency in Zagreb, Croatia. Her role is to support ETTA staff and Croatian teacher in their professional development by designing and implementing training programmes, courses and projects in collaboration with international experts or peer-institutions within the framework of national policy priorities.

✉ sanja.milovic@azoo.hr

Dubravka Kovačević, is a Senior Adviser for Primary-school English as a Foreign Language at the Education and Teacher Training Agency in Zagreb, Croatia. Her role is to design and organise in-service training for teachers of English in collaboration with a group of county coordinators of continuous professional development in EFL.

✉ dubravka.kovacevic@azoo.hr

Ninočka Truck-Biljan, is a Senior Adviser for English and German as Foreign Languages at the Education and Teacher Training Agency, Regional Office Osijek, Croatia, and the Contact Point for Croatia at the European Centre for Modern Languages in Graz, Austria. She participated in different projects at the European or national level, such as Tempus project: Foreign Languages at Primary Level – Training of Teachers; State Matura, Developing, piloting and promoting Croatian version of the European Portfolio and Piloting and promoting Croatian Educational Standards.

✉ ninocka.truck-biljan@azoo.hr

Snježana Pavić, a teacher of English as a Foreign Language in Popovača Primary School in Popovača, Croatia, a county coordinator of continuous professional development in EFL for Sisačko-moslavačka County, and a permanent court interpreter for the English language. She has been doing her own pedagogical workshops and is interested in the process of teaching and learning English language. Recently, her interests are the methods that arise directly from research and theory and the application of theory and research in teaching.

✉ snjezana.pavic@sk.t-com.hr

Klara Bilić-Meštrić is an English language teacher and researcher on the project *The Role of Creativity in Life-long Education for Teachers* at the Faculty of Teacher Education in Osijek, Croatia. She is also a PhD student of Linguistics at the Faculty of Philosophy in Osijek, Josip Juraj Strossmayer University. Her research interests are glottodidactics, cognitive linguistics and the use of ITC in education. Her published works are

Phonological neighbourhood density and word retrieval – an ERP study (an abstract, DUCOG 2009) and *Learning through the Internet or Traditional Learning* (a paper, The Education in the Balkans Today, 2009). She held a workshop for teachers about the role of critical friendship in action research at the Zagreb Pestalozzi Conference on Action Research in May 2010.

✉ klara.bilic.mestric@gmail.com

Sanja Mandarić, an English language teacher in “Vladimir Nazor” Primary School in Đakovo, Croatia. She began her action research in the English language teaching in the school’s learning community in 2008, and finished it 2010. During the research, she started developing learner-centred teaching on the basis of a humanistic approach to learning. Her intention is to develop this approach further in the practice, as she considers it to be the foundation of the schooling process.

✉ sanja.mandaricc@gmail.com

Ljerka Vukić, an English language teacher in Ščitarjevo Primary School in Ščitarjevo, Croatia, a county coordinator of continuous professional development in EFL for Zagrebačka County.

✉ ljdkav@yahoo.com

Natalija Flamaceta Magdić, an English language teacher in Braća Radić Primary School in Koprivnica, Croatia, a county coordinator of continuous professional development in EFL for Koprivničko-Križevačka County.

✉ nflamace@gmail.com

Ljiljana Kolar-Franješ, MA, an English language teacher in Čazma Primary School in Čazma, Croatia, a county coordinator of continuous professional development in EFL for Bjelovarsko-Bilogorska County, a translator of the English language, a certified court interpreter for English and Serbian, a reviewer of *Croatian-English/English-Croatian dictionary for Primary and Secondary School*. Facilitates workshops on *Teamwork/team-building, Divergent thinking development (TV program), Circle games and activities, Creative writing, Finger plays, etc.*

✉ ljiljana.kolar1@gmail.com

Jasenska Poljak, an English language teacher in Prelog Primary School in Prelog, Croatia, a county coordinator of continuous professional development in EFL for Međimurska County.

✉ jaskenska_poljak@yahoo.com

This publication is about an exceptionally important issue that is not very well documented in international literature, and is almost non-existent in Croatian literature. The structure of the publication and the presentation of the issue have the attributes of professional literature that will almost certainly help practicing teachers to get acquainted with action research. What is especially valuable about the papers in the publication, also pointed out in the foreword by the editors, is the encouragement for the teachers not to be merely the implementers of someone else's ideas but to be the initiators and introducers of change. In my opinion, this publication will also be interesting to students in teacher education, i.e. future teachers: this Publication will enable them to learn about the concept of action research from various perspectives presented in the publication.

Jelena Mihaljević Djigunović, PhD, full professor

Due to the fact that the role of the teacher in our school, as the initiator of change (instead of the implementer of the set programme) is still relatively novel paradigm that seeks the ways for its implementation, this publication, in my opinion, can serve as a solid theoretical basis and strong encouragement to the teachers to dare to research and improve their teaching practice, to get involved in team work and „open up“ to the critical insight of the fellow practitioner or expert and thus abandon the model of a lonely seeker of better solutions. Especially encouraging are the accounts of the potential of children as action researchers, and of the approaches to teaching that open the space for increased learner involvement and learner autonomy. An exceptionally big value of the Publication is in filling the gap – in Croatian professional literature – about action research as a means of the professional development of teachers.

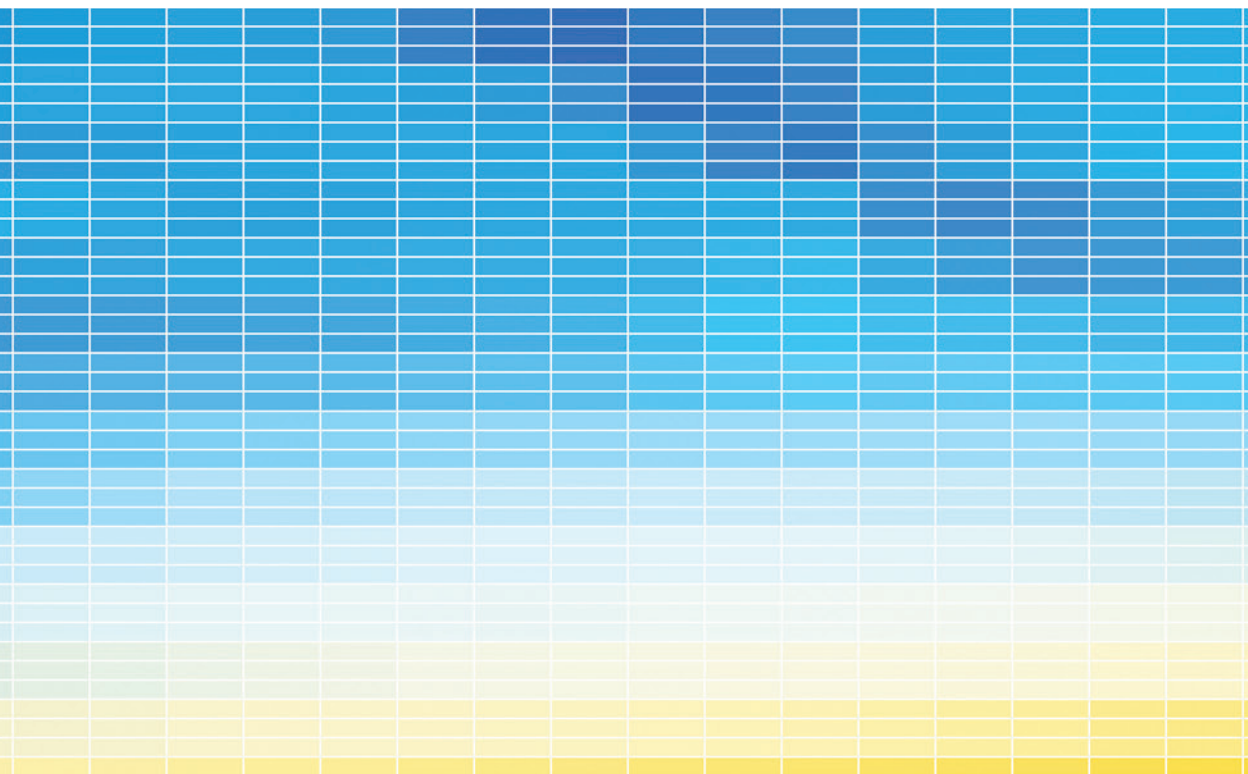
Slavica Bašić, PhD, full professor

Riječ je o djelu koje se bavi iznimno važnom temom o kojoj postoji vrlo malo literature u svijetu, a u Hrvatskoj je gotovo uopće i nema. – *dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović*

Zbornik može biti snažan poticaj učiteljima da se odvaže istraživati i usavršavati vlastitu praksu, da se upuste u timski rad i »otvaranje« za kritički pogled (su)stručnjaka i tako napuste model usamljenog tragača za boljim rješenjima. – *dr. sc. Slavica Bašić*.

This publication is about an exceptionally important issue that is not very well documented in international literature, and is almost non-existent in Croatian literature. – *Jelena Mihaljević Djigunović, PhD*

This publication can be a strong encouragement to teachers to get involved in team work and »open up« to the critical insight of the fellow practitioner or expert, and thus abandon the model of the lonely seeker of better solutions. – *Slavica Bašić, PhD*



9 789537 290238