

Kolektivna učiteljska učinkovitost kao odlika kulture škole usmjerene na odgojno-obrazovne promjene

Mia FILIPOV

Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odsjek za pedagogiju

Dinka LIŠČIĆ

Osnovna škola Ivana Mažuranića, Vinkovci

UDK: 331.36:37.091.321

DOI: 10.15291/ai.4104

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 13.05.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*suradnička istraživanja
učitelja, stručno
usavršavanje učitelja,
vođenje odgojno-
obrazovnih promjena,
zajednice učenja*

Primarna je funkcija škole odgoj i obrazovanje učenika, stoga odgojno-obrazovne promjene u kulturi škole trebaju biti usmjerene tome cilju. S obzirom na to da kratkotrajno i nedovoljno obuhvatno stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika ne dovodi do dubinskih odgojno-obrazovnih promjena, a ponajprije do poboljšanja nastavne prakse i do boljeg učenja učenika, nužno ih je osnažiti na pokretanje bitnih promjena u kulturi vlastite ustanove. Pritom se kao ključan pojam ističe kolektivna učiteljska učinkovitost, dominantan čimbenik u postizavanju učeničkih postignuća. Taj pojam naglašava važnost stvaranja kohezivnih zajednica praktičara konstantno usmjerenih vlastitom profesionalnom razvoju i unaprjeđenju vlastite nastave, a time i učeničkog učenja. U radu se prvotno teorijski razmatraju pojmovi kulture škole usmjerene na odgojno-obrazovne promjene te uloga kolektivne učiteljske učinkovitosti u takvoj kulturi. Ti se pojmovi potom raslojavaju na tri stavke koje su važne za razvoj kulture škole usmjerene na promjene: profesionalne zajednice učenja, suradnička istraživanja učitelja i vođenje odgojno-obrazovnih promjena u kulturi škole.

UVOD

Kultura se određuje kao ukupnost prepoznatljivih ideja, uvjerenja, vrijednosti i znanja nekoga društva; ona odražava načine na koje ljudi tumače svoje okruženje (Serrat, 2018). Škola je jedna od temeljnih društvenih institucija, koja kao organizirana zajednica učitelja, učenika, ravnatelja, stručnih suradnika, roditelja, administrativnog i pomoćnog osoblja (Vujičić, 2008) razvija i njeguje vlastitu kulturu. Kultura se prepoznaje po odnosima unutar ustanove, po zajedničkom razvojnom radu odgojno-obrazovnih djelatnika, po upravljanju ustanovom, po fizičkom i organizacijskom okruženju te po stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje prakse s ciljem njihova unaprjeđenja (Družinec, 2019). Kultura nekoga društva uvelike može odrediti kulturu odgoja i obrazovanja koja vlada u njemu, a posljedično i kulturu škole. Primjerice, u Singapuru, koji posljednjih desetljeća doživljava značajan ekonomski i obrazovni rast, ključ je reformskih odgojno-obrazovnih nastojanja u razvijanju kulture znanja i širokog spektra kompetencija učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika (Retna i Ng, 2009). Kao i u Finskoj (Niemi, 2012), znanje se cijeni kao jedna od temeljnih društvenih vrijednosti, a na odgoj i obrazovanje gleda se kao na snažno oruđe za postizanje ukupnog društvenog boljitka. Vrijednost znanja i istraživačkog učenja ogleda se i na razini pojedinačnih škola, koje vlade potiču na njegovanje transformacijskog vođenja i na suradničko učenje unutar škola i među njima. Namjera je osnažiti kulture škole za vođenje vlastitog razvoja i njegovanje kapaciteta odgojno-obrazovnih djelatnika (Retna i Ng, 2009).

KULTURA ŠKOLE USMJERENA NA ODGOJNO-OBRAZOVNE PROMJENE¹

Zbog različitih kontekstualnih čimbenika koji oblikuju kulturu neke škole ne može se reći da sve škole imaju istu kulturu. Stoll i Fink (2000), naslanjajući se na Rosenholtz (1989), donose pet tipova kultura škole s obzirom na dvije dimenzije: učinkovitost-neučinkovitost, odnosno unaprjeđivanje-unazađivanje. Prema toj tipologiji kulture škole mogu biti pokretne, ploveće, brodolomci, utopljenici i šetači. Osim navedene tipologije, kulture

¹ Ovaj rad financirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-8363.

škole mogu se podijeliti na kolegijalne i tradicionalne (Hargreaves, 1995). Najuspješnije su kulture škole u kojima se potiče napredak i razvoj učenika, u kojima svi članovi školskog kolektiva zajedno s učenicima, roditeljima i predstavnicima lokalne zajednice osmišljavaju kreativne odgovore na kontekstualne promjene, u kojima svi pripadnici kulture škole zajednički grade viziju njezina napretka te u kojima se primjenjuju znanja i vještine potrebne za ostvarivanje odgojno-obrazovnih promjena (Stoll i Fink, 2000). Uspješne kulture škole imaju vođe na različitim razinama (učitelji, ravnatelji, učenici, članovi lokalne zajednice), koji potiču učenje učenika i svih odgojno-obrazovnih djelatnika škole kao temeljnu vrijednost i tako zajednički oblikuju njezin identitet (Deal i Peterson, 2006). U njima svi dijele osjećaj pripadnosti i smisla zajedničkog rada i učenja te se osjećaju cijenjeno i poštovano (Kaplan i Owings, 2013). Ondje vladaju dosljedna pravila i očekivanja za djelatnike i učenike, a snažno se potiče i suradničko učenje učitelja na temelju analize nastave s ciljem pospješivanja učenja učenika. Profesionalni je razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika te stručno usavršavanje kao njegova važna stavka usklađen s potrebama razvoja škole, oko čega postoji konsenzus između odgojno-obrazovnih djelatnika. S druge strane, najmanje su uspješne one kulture škole u kojima nema suradnje među članovima kolektiva, u kojima se svi pripadnici kulture škole međusobno okrivljuju za nezadovoljavajuće rezultate učenja učenika i/ili razvoja škole te u kojima je prisutan gubitak vjere u mogućnosti napretka (Stoll i Fink, 2000). U takvim se školama na stručno usavršavanje djelatnika gleda kao na gubitak vremena, a podatci o napredovanju ili nazadovanju škole nisu dostupni svima, već samo ravnatelju, koji jedini donosi odluke na razini ustanove (Kaplan i Owings, 2013).

Strategije za razvoj škole moraju se podudarati s njezinom kulturom. To znači da škole trebaju ulagati u vlastito učenje i prigrлити one strategije razvoja koje najbolje odgovaraju na potrebe učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika škole (Fullan, 1992). Individualni i školski razvoj neodvojivo su povezani. U tom je pogledu najvažniji koncept razvijajuće škole ili škole kao organizacije koja uči (Senge, 2001). Učeca je organizacija ona vrsta organizacije u kojoj ljudi stalno razvijaju sposobnosti u stvaranju rezultata koje istinski žele, u kojoj se njeguje nove obrasce razmišljanja, u kojoj ljudi stalno uče kako suradnički učiti te ona koja stalno unaprjeđuje sposobnost stvaranja svoje budućnosti. Učinkovite intervencije u pogledu profesional-

nog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika uključuju osmišljavanje novih profesionalnih uloga i zadaća, koje uključuju stručno vođenje i kontinuirane prilike za sustavno suradničko i iskustveno učenje povezano s praksom (Cobb i Jackson, 2012). Odgojno-obrazovne promjene vjerojatnije su u onoj kulturi škole koja uključuje snažno i jasno vođenje, koja promiče kolegijalnost, povjerenje i suradnju te koja je usmjerena na učenje svih pripadnika kulture škole (Kaplan i Owings, 2013). Stoga je nužno osigurati sigurno i slobodno okruženje za razmjenu ideja među članovima kolektiva; nužno je njegovati tople međuljudske odnose te razvijati kulturu dijaloga i kontinuirane profesionalne nadgradnje. Kako bi se postigle promjene u kulturi škole, nužno je: (1) svjesno identificirati temeljne pretpostavke, norme, vrijednosti i organizacijska pravila kojima se vode odgojno-obrazovni djelatnici, učenici i roditelji, (2) javno istraživati kako te pretpostavke, norme, vrijednosti i organizacijska pravila podupiru ili potiru ciljeve razvoja škole, a najviše učenje učenika, (3) aktivno se truditi oko izgradnje vjerovanja, normi i praksi koje podupiru ciljeve razvoja škole te (4) nadgledati, vrednovati i dorađivati ishode tih promijenjenih ponašanja svih pripadnika kulture škole (Kaplan i Owings, 2013). Stoga je uloga vodstva škole u uvođenju reformskih nastojanja na razini škole ključna, za što je bitno ostvariti sustavne preduvjete². Kultura škole u kojoj ne vlada međusobno uvažavanje i poticanje profesionalnog razvoja može narušiti proces napretka škole. Takvo se stanje može poboljšati provođenjem dijagnoze ometajućih elemenata kulture škole (Harris, 2002) i razvijanjem učinkovitih intervencija (Liddicoat i sur., 2017; Waldron i McLeskey, 2010) koje će rezultirati homogenizacijom kolektiva i profesionalizacijom odgojno-obrazovnog poziva.

ULOGA KOLEKTIVNE UČITELJSKE UČINKOVITOSTI U KULTURI ŠKOLE USMJERENOJ NA ODGOJNO-OBRAZOVNE PROMJENE

Kolektivna učiteljska učinkovitost, koju se određuje kao vjerovanje učitelja da zajedničkim djelovanjem mogu pozitivno utjecati na postignu-

² Primjerice u Singapuru, reformska su nastojanja prvo bila usmjerena na razinu cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava (kurikulum, vrednovanje, kriteriji za upis na visoka učilišta, osiguravanje tehnologije potrebne za uvođenje inovacija na razini razreda), a tek potom na razinu pojedinačnih škola (Retna i Ng, 2009).

ća svih učenika, jedan je od najvažnijih elemenata kontinuiranog razvoja škole (Donohoo, 2017). Kolektivna učiteljska učinkovitost ima veći učinak na učenička postignuća i snažniji je prediktor čak i od socioekonomskog statusa, prethodnih postignuća, kućnog okruženja i roditeljske uključenosti u učeničko učenje, ali i od motiviranosti i ustrajnosti učenika u učenju (Donohoo i sur., 2018). Također, uočena je snažna povezanost između suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika unutar školskog kolektiva, osobito u odnosu na nastavne inovacije, i učeničkih postignuća (Lynch i sur., 2019). U kulturi škole u kojoj je prisutan taj element, odgojno-obrazovni djelatnici sudjeluju u izgradnji zajedničke vizije razvoja škole (Qadach i sur., 2019), zbog čega se osjećaju cijenjeno i poštovano te su zadovoljniji poslom (Skaalvik i Skaalvik, 2011). Također, u takvim kulturama škole odgojno-obrazovni djelatnici sudjeluju u kontinuiranom profesionalnom učenju, tijekom čega suradnički uče na temelju primjera iz vlastite prakse. Pritom je važno da uče refleksijom uz pomoć dokaza o učeničkim postignućima, za što sebe smatraju odgovornima. Takvo učenje odgojno-obrazovnih djelatnika osnažuje ih za preuzimanje vlasništva nad procesom odgojno-obrazovnih promjena te za njegovo vođenje (Donohoo, 2016). Kada su zadovoljene navedene pretpostavke učenja učitelja u kulturi škole, otvara se put uvođenju odgojno-obrazovnih promjena jer učitelji preuzimaju aktivnu ulogu u svome profesionalnom učenju. Ono je izravno povezano s nastavom i neposrednim promjenama u učionici kojima učitelji svakodnevno doprinose. Zbog stečenog osjećaja kontrole nad vlastitim profesionalnim razvojem, učitelji razvijaju pozitivne osjećaje prema promjenama koje uvode u svoju nastavu (Donohoo, 2016).

Šest je temeljnih elemenata koji osiguravaju postizanje kolektivne učiteljske učinkovitosti unutar kulture škole: značajan utjecaj učitelja na različite aspekte života i rada škole, konsenzus oko zajedničkih ciljeva razvoja škole, uvid u nastavni proces kolega, kohezija školskog kolektiva, kvalitetna komunikacija vodstva škole s ostatkom kolektiva i učinkovite razvojne intervencije (Donohoo, 2016). Tih se šest elemenata može svesti na tri stavke koje su važne za razvoj kulture škole usmjerene na odgojno-obrazovne promjene: 1) profesionalne zajednice učenja, 2) suradnička istraživanja učitelja i 3) vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi, koje će se opisati u nastavku.

Profesionalne zajednice učenja

Biti profesionalan u odgoju i obrazovanju, kao i u drugim profesijama, znači pratiti recentna dostignuća, istraživanja i standarde kako bi se moglo adekvatno odgovoriti na svakodnevne izazove. To je lakše učiniti ako smo dijelom zajednice u kojoj možemo učiti od drugih te u kojoj su znatiželja i neprestana težnja k napretku sveprisutne vrijednosti. Profesionalne zajednice učenja određuju se kao stabilne socijalne strukture u koje se praktičari uključuju s ciljem suradnje, emocionalne podrške i osobnog rasta (Dufour i Eaker, 1998). Temeljni su elementi profesionalnih zajednica učenja: (1) *misija*, koja se odnosi na svrhu zajedničkih nastojanja odgojno-obrazovnih djelatnika škole, (2) *vizija*, koja se odnosi na ciljno usmjereno djelovanje na budućnost, (3) *vrijednosti*, koje uključuju ponašanja, stavove i posvećenost viziji razvoja škole, (4) *ciljevi*, koji se odnose na prirodu i vremenski raspored specifičnih koraka koji će osigurati dostizanje zajedničke vizije razvoja škole, (5) *podrška i suradničko vođenje*, koji podrazumijevaju zajednički osjećaj odgovornosti odgojno-obrazovnih djelatnika za dobrobit škole, (6) *suradnička kreativnost*, koja se odnosi na dijalog odgojno-obrazovnih djelatnika oko rješavanja zajedničkih problema, (7) *materijalni uvjeti*, o kojima ovisi kada, gdje i kako će odgojno-obrazovni djelatnici zajednički učiti, (8) *spremnost* odgojno-obrazovnih djelatnika škole *na učenje i razvoj* te (9) *zajedničke profesionalne prakse*, što se odnosi na kolegijalno opažanje nastave s ciljem sustručnjačke i vršnjačke podrške među učiteljima i drugih odgojno-obrazovnim djelatnicima u školi (Slika 1.) (Dufour i Eaker, 1998; Hord, 1997).

U kulturi škole u kojoj je prisutna kolektivna učiteljska učinkovitost učitelji i drugi odgojno-obrazovni djelatnici formiraju i održavaju zajednice učenja s kojima se identificiraju i unutar kojih zajednički rade na dostizanju važnih ishoda prema dogovorenom planu (Wilkerson i sur., 2012). Učitelji u njima njeguju odnos kritičkog prijateljstva, koje podrazumijeva refleksivne rasprave o nastavi s ciljem postizanja unaprijed određenih ciljeva razvoja. Pritom je osobito važan pristup refleksivne prakse, koji podrazumijeva preispitivanje usklađenosti implicitnih teorija o dobroj nastavi i vlastite nastavne prakse uz pomoć objektivnih kriterija uspješnosti (Schön, 1991). Tako koncipirano učenje omogućuje promjenu uobičajenih pristupa radu, otkrivanje grešaka i promjenu uvjerenja, a zasnovano je na učenju iz isku-



SLIKA 1. Elementi profesionalnih zajednica učenja (*prilagođeno prema Dufour i Eaker, 1998; Hord, 1997*)

stva, na temelju kojega učitelj priprema, izvodi, vrednuje i mijenja vlastitu nastavnu praksu (Bilač i Miljković, 2018).

Zajednica učenja u koju su uključeni učitelji na razini škole relativno je ograničena dostupnim ljudskim i materijalnim resursima, stoga je dobro u kritičko prijateljstvo uključiti i vanjske suradnike, primjerice znanstvenike s visokih učilišta, koji će poticati učenje učitelja izazivanjem kognitivnih konflikata (Stoll i sur., 2012). No jednako je važno njegovati postojeći ljudski kapital unutar škole te poticati suradničko učenje učitelja različitih predmeta. Primjerice, istraživanje Gore i Rosser (2020) pokazalo je da takvo učenje, koje nije ograničeno na suradnju učitelja istoga predmeta, doprinosi povezivanju odgojno-obrazovnih djelatnika koji inače ne bi surađivali, što može ojačati koheziju unutar škole i doprinijeti dostizanju vizije razvoja škole.

Važno je to što odgojno-obrazovni djelatnici u školama, rabeći svu suradničku pomoć i podršku koju mogu dobiti, postaju aktivni nositelji promjena u kontekst vlastite prakse (Bognar, 2009).

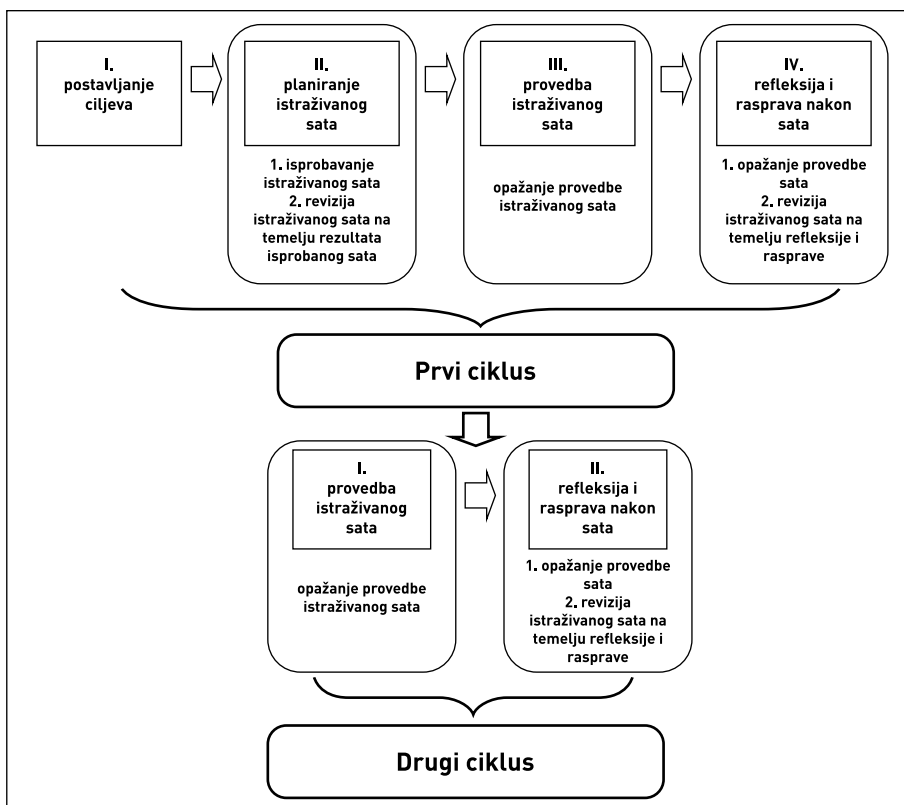
Suradnička istraživanja učitelja

Kulture škole trebaju razvijati odgovornost školskih djelatnika za vlastiti profesionalni razvoj. To znači da trebaju stvoriti okruženje u kojemu je istraživački i stvaralački pristup poboljšanju nastave uz suradničko učenje učitelja uobičajena pojava (Joyce i Calhoun, 1995). Učenje učitelja ostvareno u kulturi škole jača grupnu koheziju te se njime može postići kolektivna učiteljska učinkovitost. Učitelji tako uče kako uvesti promjene u svoj odgojno-obrazovni rad na temelju prikupljenih, analiziranih i interpretiranih podataka iz prakse, koje je potrebno povezati s rezultatima teorijskih i empirijskih istraživanja (Wilkinson i sur., 2012). Razvojne intervencije trebaju biti integralnim dijelom školske kulture i organizacije škole, što ih čini održivijim (Admiraal i sur., 2019).

Učitelji najbolje uče fokusirajući se na nastavu i raspravljajući o njoj (Hargreaves i Shirley, 2009). Jedan je suvremeni oblik stručnog usavršavanja učitelja istraživanje nastave (*lesson study*), koji je usmjeren pronalasku najpogodnijeg načina realizacije nastave (Lewis i sur., 2012). Takav oblik učenja podrazumijeva suradnju učitelja i drugih stručnjaka (uglavnom istraživača) u kružnom procesu koji uključuje planiranje, izvedbu i skupno promatranje nastave te kritičku refleksiju na temelju prikupljenih podataka (Slika 2.). Tijekom istraživanja nastave članovi istraživačkog tima prikupljaju podatke o procesu učeničkog razmišljanja i njihova učenja kako bi utvrdili koji aspekti nastavne pripreme ili izvedbe nastavnog sata pospješuju učenje, a koji ga priječe (Lewis i sur., 2012). Učitelji tako mogu poboljšati svoja profesionalna znanja i umijeća: prepoznavati uzroke učeničkih miskoncepcija, pratiti razvoj učeničkog razmišljanja i surađivati na zajedničkim ciljevima nastave (Lewis i sur., 2009). U ovom su obliku stručnog usavršavanja važna stavka podatci do kojih se dolazi sustavnim istraživanjima nastave. Oni mogu utjecati na smanjenje kognitivne pristranosti (*cognitive bias*) učitelja (Katz i Dack, 2014), što može unijeti promjene u *status quo* unutar kulture škole. Kultura škole tako može postati istraživačka i doprinijeti dubinskom učenju učitelja. No sustavna implementacija ovog oblika stručnog usavršavanja u kulturi škole zahtijeva vrijeme. To znači da je potrebno planirati dovoljno vremena u tjednoj satnici učitelja kako

bi sudjelovali u istraživanju nastave, kao i da bi takvo stručno usavršavanje trebalo trajati dovoljno dugo da se postignu očekivane promjene (Schipper i sur., 2019).

Stručno usavršavanje učitelja u kulturi škole može se postići i akcijskim istraživanjima (Mostofo i Zambo, 2015; Aldridge i sur., 2020). Takvim istraživanjima dolazi do razvoja refleksivnih i istraživačkih umijeća učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika, pri čemu se ostvaruje njihova profesionalna autonomija i emancipacija (Slunjski i Burić, 2014). Ključno je to što se akcijska istraživanja provode unutar zajednice prakse, dakle u njima je prisutno iskustveno i suradničko učenje, čime dolazi do nove kulture odnosa među članovima školskog kolektiva (Morris i sur., 2019). S obzirom na to da su pozitivne promjene u nastavnoj praksi ključni čimbenik u razvoju uspješne kulture škole (Kools i Stoll, 2016), akcijska istraživanja učitelja i/ili stručne službe i ravna-



SLIKA 2. Ciklus istraživanja nastave (*lesson study*) (Gutierrez, 2016)

telja škole mogu biti usmjerena na važne aspekte nastave, čije unaprjeđenje može dovesti do boljih ishoda učenja učenika. Razlog tomu jest u činjenici da školski djelatnici, koji imaju potporu ostatka kolektiva u ostvarivanju različitih pedagoško-metodičkih ideja i koji unutar kolektiva ostvaruju kvalitetne profesionalne odnose, zajedno sa svojim učenicima mogu graditi kulturu znanja i međusobnog uvažavanja.

Vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi

Vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi može biti distribuirano (Spillane i sur., 2007), transformacijsko (Bass i Riggio, 2005), pozivno (Purkey i Siegel, 2002), nastavno (Woolfolk i Hoy, 2012) itd. Različitim je tipovima vođenja odgojno-obrazovnih promjena zajedničko poticanje pozitivnih promjena u kulturi škole afirmacijom potencijala svih pripadnika kulture škole. Pritom se njeguju vrijednosti kolektivne odgovornosti, zajedničkog doprinosa općem dobru učenika i svih djelatnika škole te suradničkog učenja s ciljem pospješivanja učeničkih postignuća. Rukovoditelji promjena na razini škole trebaju biti spremni na vlastito učenje, kao i na ustrajno poticanje ostalih djelatnika na promjene vlastitim primjerom. Na razini škole kao rukovoditelji razvojnih promjena mogu djelovati ravnatelji. Pritom je važno da skrbe o odnosima među članovima kolektiva, o odnosima s učenicima i s roditeljima, kao i o odnosima s lokalnom zajednicom, čime izravno oblikuju kulturu škole. No izuzetno je važno da iniciraju proces odgojno-obrazovnih promjena u kulturi škole jer njihov stil vođenja i odnos prema promjenama uvelike određuju hoće li klima u nekoj školi biti pogodna za njihov nastanak (Tschannen-Moran i Gareis, 2015).

Vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi primarno treba biti usmjereno na unaprjeđivanje učeničkih postignuća. Stoga voditelji odgojno-obrazovnih promjena, bilo da je riječ o pedagogima, ravnateljima, iskusnim učiteljima ili vanjskim stručnjacima, trebaju pokazati kako analizirati nastavu s ciljem dubinskog učenja učitelja o tome kako pružiti optimalne prilike za učenje učenicima. Primjerice, u Singapuru vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi pospješeno je tako što ravnatelji kontinuirano provode „konstruktivne interakcije“ s učiteljima. Ravnatelji i sebe i učitelje smatraju odgovornima za cjelovit učenički razvoj, no važno je to što se istodobno ne narušava profesionalna autonomija učitelja (Walker i Hallin-

ger, 2015). Pritom je postavljanje odgojno-obrazovnih ciljeva ključno, ali i neostvarivo bez osiguravanja učiteljske kohezije i suglasnosti oko postavljenih ciljeva razvoja škole te zajedničkog truda oko njihova ostvarivanja (Hoogsteen, 2020).

U hrvatskom se odgojno-obrazovnom kontekstu u praksi ostvaruje praćenje nastave i konstruktivna interakcija s učiteljima prilikom uvida u nastavni proces, koji vode ravnatelj, pedagog te savjetnici iz Agencije za odgoj i obrazovanje. Osim ravnatelja u razvijanju strategija razvoja škole sudjeluje i pedagog. Pedagog ima ulogu pedagoškog (ruko)vođenja škole, odnosno oni su „po profesiji nositelji razvojne pedagoške djelatnosti u školama“ (Šnidarić, 2009, 191) i „imperativ internog razvoja suvremene škole“ (Staničić, 2005, 37). To znači da bi pedagozi mogli voditi ranije opisane oblike stručnog usavršavanja učitelja u kulturi škole, koja treba omogućiti razvoj kompetencija neophodnih za stvaranje škole kao učeće organizacije. U njima bi se njegovalo suradničke odnose s učiteljima s ciljem nadogradnje njihovih nastavničkih kompetencija, ne polazeći od pretpostavke da im one nedostaju. Pritom je važno da učitelji uče na temelju iskustava iz vlastite prakse: da dobiju priliku osmisliti i provesti nastavni sat, ostvariti refleksiju o njemu s obzirom na generičke aspekte nastave i aspekte kvalitetne nastave specifične za predmet koji podučavaju³ te raspraviti o cijelom procesu s kolegama, a na temelju novih saznanja planirati buduće cikluse istraživanja i refleksije o svojoj praksi (Osborne i sur., 2019).

ZAKLJUČAK

Odgojno-obrazovni djelatnici, a osobito učitelji, temeljni su kapital svakog odgojno-obrazovnog sustava i glavni nositelji promjena u njemu. Iznimno je važno različitim oblicima stručnog usavršavanja zadovoljiti pojedinačne potrebe učitelja za unapređivanjem vlastite nastavne prakse. Drugim riječima, uvođenje odgojno-obrazovnih promjena ne bi se trebalo odvijati

³ Pod generičkim aspektima nastave misli se na elemente nastavnog sata po kojima se može procijeniti njegova kvaliteta, a koji nisu vezani za konkretne predmete. Riječ je, primjerice, o vođenju nastavnoga sata i upravljanju razredom, o podršci učenicima, o kognitivnoj aktivaciji, o individualizaciji i diferencijaciji podučavanja, o formativnom vrednovanju itd. S druge strane, kako bi se analizu pospjelo s obzirom na predmet koji se prati, važno je obratiti pozornost i na značajke kvalitetne nastave toga predmeta. Primjerice, značajke su kvalitetne nastave biologije: povezivanje učenja i podučavanja s učeničkim prethodnim iskustvima i znanjem i školskom/učeničkom okolinom, istraživačka nastava, rješavanje problema, prirodoslovna komunikacija. Obje su skupine značajki važne jer izravno utječu na učenička postignuća.

samo s vrha prema dolje, već i horizontalno; promjene bi trebale nastajati u školama te odgovarati na odgojno-obrazovne potrebe svih pripadnika kulture škole. Optimalno učenje učenika polazište je svih strategija odgojno-obrazovnih promjena u kulturi škole, stoga je važno osnažiti sve odgojno-obrazovne djelatnike škole na preuzimanje odgovornosti i agentnosti prilikom vođenja procesa promjena. S obzirom na ključan značaj kolektivne učiteljske učinkovitosti, i to u kulturi škole, u unaprjeđenju učenja učenika, nužno je graditi suradničke odnose među učiteljima u profesionalnim zajednicama učenja. Pritom su pozitivna kritičnost i istraživački pristup praksi glavni motivi za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika u kulturi škole. U kulturi škole oblikuju se vrijednosti, stavovi, mišljenja i implicitne pedagogije koje mogu pospješiti, usporiti ili zaustaviti proces odgojno-obrazovnih promjena. Stoga kultura škole u kojoj se djelatnike potiče na suradničko učenje i istraživanje s ciljem uvođenja odgojno-obrazovnih promjena, a ponajprije na unaprjeđenje nastavne prakse, pruža odgovor na izazove današnjice, ali i budućnosti odgojno-obrazovnog sustava.

LITERATURA

- ADMIRAAL, W., W. SCHENKE, L. DE JONG, Y. EMMELOT, H. SLIGTE. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*. 47 (4): 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- ALDRIDGE, J. M., P. E. RIJKEN, B. J. FRASER. (2020). Improving learning environments through whole-school collaborative action research. *Learning Environments Research*. 24 (2): 183–205. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09318-x>
- BASS, B. M., R. E. RIGGIO. (2005). *Transformational Leadership*. Psychology Press.
- BILAČ, S., D. MILJKOVIĆ. (2018). Model refleksivne prakse – učinkovit način stručnoga usavršavanja u području upravljanja razredom. *Acta Iadertina*. 14 (2) 53–72. <https://doi.org/10.15291/ai.1470>

- BOGNAR, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*. 11 (2): 399–414.
- COBB, P., K. JACKSON. (2012). Analyzing Educational Policies: A Learning Design Perspective. *Journal of the Learning Sciences*. 21 (4): 487–521. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.630849>
- Deal, T. E., K. D. Peterson. (2006). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. Jossey-Bass.
- DONOHOO, J. (2016). *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Corwin.
- DONOHOO, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*. 2 (2): 101–116. <https://doi.org/10.1108/jpcc-10-2016-0027>
- DONOHOO, J., J. HATTIE, R. EELLS. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*. 75 (6): 40–44.
- DRUŽINEC, V. (2019). Pregled empirijskih istraživanja kulture škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 68 (2): 596–608.
- DUFOUR, R., R. EAKER. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree.
- FULLAN, M. G. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. *Modern Educational Thought*. Open University Press.
- GORE, J., B. ROSSER. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*. 48 (2): 218–232. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>
- GUTIEREZ, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education*. 42 (5): 801–817. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1119709>
- HARGREAVES, A., D. SHIRLEY. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.
- HARGREAVES, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 6 (1): 23–46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- HARRIS, A. (2002). *School Improvement: What's In It For Schools?* Routledge.

- HOOGSTEN, T. J. (2020). Collective efficacy: toward a new narrative of its development and role in achievement. *Palgrave Communications*. 6 (1): 1–7. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0381-z>
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- JOYCE, B., E. CALHOUN. (1995). School Renewal: An Inquiry, Not a Formula. *Educational Leadership*. 52 (7): 51–55.
- KAPLAN, L. S., W. A. OWINGS. (2013). *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*. Corwin Press.
- KATZ, S., L. A. DACK. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*. 42: 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>
- KOOLS, M., L. STOLL. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- LEWIS, C. C., R. R. PERRY, S. FRIEDKIN, J. R. ROTH. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers. *Journal of Teacher Education*. 63 (5): 368–375. <https://doi.org/10.1177/0022487112446633>
- LEWIS, C. C., R. R. PERRY, J. HURD. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 12 (4): 285–304. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9102-7>
- LIDDICOAT, A. J., A. SCARINO, M. KOHLER. (2017). The impact of school structures and cultures on change in teaching and learning: the case of languages. *Curriculum Perspectives*. 38 (1): 3–13. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0021-y>
- LYNCH, K., H. C. HILL, K. E. GONZALEZ, C. POLLARD. (2019). Strengthening the Research Base That Informs STEM Instructional Improvement Efforts: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 41 (3), 260–293. <https://doi.org/10.3102/0162373719849044>
- MORRIS, J. E., G. W. LUMMIS, G. LOCK, C. FERGUSON, S. HILL, A. NYKIEL. (2019). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration and Leadership*. 48 (5): 802–820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>

- MOSTOFO, J., R. ZAMBO. (2015). Improving instruction in the mathematics methods classroom through action research. *Educational Action Research*. 23 (4): 497–513. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1019903>
- NIEMI, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. U: H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (ur.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (19–38). Sense Publishers.
- OSBORNE, J. F., H. BORKO, E. FISHMAN, F. GOMEZ ZACCARELLI, E. BERSON, K. C. BUSCH, E. REIGH, A. TSENG. (2019). Impacts of a Practice-Based Professional Development Program on Elementary Teachers' Facilitation of and Student Engagement With Scientific Argumentation. *American Educational Research Journal*. 56 (4): 1067–1112. <https://doi.org/10.3102/0002831218812059>
- PURKEY, W. W., B. L. SIEGEL. (2002). *Becoming an Invitational Leader*. Humanix Books.
- QADACH, M., C. SCHECHTER, R. DA'AS. (2019). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration and Leadership*. 48 (4): 617–634. <https://doi.org/10.1177/1741143219836683>
- RETNA, K. S., P. T. NG. (2009). The Need for Transformational Leadership in Singapore's School-Based Reform. *Journal of School Leadership*. 19 (1): 33–48. <https://doi.org/10.1177/105268460901900103>
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Longman.
- SCHIPPER, T. M., S. DE VRIES, S. L. GOEI, K. VAN VEEN. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*. 46 (1): 112–129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>
- SCHÖN, D. A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- SENGE, P. M. (2001). *Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije*. Mozaik knjiga.
- SERRAT, O. (2018). *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance* (Softcover reprint of the original 1st ed. 2017 ed.). Springer.

- SKAALVIK, E. M., S. SKAALVIK. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress i Coping*. 24 (4): 369–385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- SLUNJSKI, E., H. BURIC. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 63 (1–2): 149–162.
- SPILLANE, J. P., J. B. DIAMONDI, J. F. MURPHY. (2007). *Distributed Leadership in Practice (Critical Issues in Educational Leadership Series)*. Teachers College Press.
- STANIČIĆ, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1): 35–46.
- STOLL, L., D. FINK. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Educa.
- STOLL, L., A. HARRIS, G. HANDSCOMB. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research*. National College for School Leadership. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335707/Great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf
- ŠNIDARIĆ, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*. 150 (2): 190–208.
- TSCHANNEN-MORAN, M., C. R. GAREIS. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*. 53(1): 66–92. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2014-0024>
- VUJIČIĆ, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*. 5 (1): 7–20.
- WALDRON, N. L., J. MCLESKEY, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 20 (1): 58–74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- WALKER, A., P. HALLINGER. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*. 53 (4): 554–570. <https://doi.org/10.1108/jea-05-2015-0038>

- WILKERSON, S. B., L. C. SHANNON, M. K. STYERS, B.-J. GRANT. (2012). *A Study of the Effectiveness of a School Improvement Intervention (Success in Sight)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530416.pdf>
- WOOLFOLK, A., W. HOY. (2012). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Pearson.

COLLECTIVE TEACHER EFFICACY IN SCHOOL CULTURE FOCUSED ON EDUCATIONAL CHANGE

Mia FILIPOV

Faculty of Philosophy Osijek

Dinka LIŠČIĆ

Ivan Mažuranić Elementary School, Vinkovci

ABSTRACT

KEYWORDS:

*educational change
leadership, collaborative
teacher research,
professional learning
communities, teacher
professional development*

The primary function of schools is to educate students, which is why educational change should be driven by that objective. Therefore, it is necessary for the entire school community to adopt a positive attitude towards educational change. Short and limited professional development does not result in improved teaching practices nor in better student achievement. This makes it necessary to empower teachers, school pedagogues and school principals to initiate significant changes by conducting educational research based on their own practices within the culture of their institution. In that sense, collective teacher efficacy emerges as a key concept and dominant factor contributing to student achievement. Collective teacher efficacy emphasises the importance of building cohesive communities of practice constantly aiming to improve their own teaching and consequently enhance student learning. This paper discusses the theoretical background of the concept of school culture focused on educational change and the role of collective teacher efficacy in such a culture. The concepts are explained further in the form of three factors significant for fostering a school culture focused on educational change – learning community (networks), collaborative teacher research and efficient change leadership.