

KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE I STRUČNO USAVRŠAVANJE UČITELJA

Lidija Vujičić
Učiteljski fakultet u Rijeci
Sveučilište u Rijeci

UDK: 371.13
Pregledni članak
Review article

Primljeno
: 2007-7-9
Received

SAŽETAK

O stručnom usavršavanju učitelja, autorica promišlja pozivajući se na mnoge autore, kao institucijskom razvoju u mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove koja na taj način povećava svoje kapacitete za kontinuirane promjene odgojno-obrazovne prakse, a ne samo implementaciju pojedinih inovacija.

Posebno zato što postojanje novih razrađenih kurikuluma, zakonskih akata i drugih propisa, koji određuju, ili bi trebali usmjeravati odgojnu praksu, nije dostatno za njezino kvalitetno mijenjanje. O odgojno-obrazovnoj ustanovi raspravlja kao o jednoj organizaciji, a o kulturi kao svojstvu organizacije kojem se njezini članovi trebaju prilagođavati u procesu stalne evolucije.

Zastupa tezu o potrebi drugačijeg pristupa stručnom usavršavanju učitelja usmjerenog na izravno istraživanje i mijenjanje osobne prakse. O stručnom usavršavanju učitelja promišlja kao o strategiji u procesu mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove. Vizija cjeloživotnog učenja i neprestanog profesionalnog razvoja zahtijeva učitelja koji će znati kritički razmišljati, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna potražiti ili osigurati preduvjete za razvoj svakog pojedinog učenika te koji zna poticati i podržavati učenike u procesu učenja. O učitelju se promišlja, prije svega, kao inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči, a o refleksiji kao značajnoj karakteristici profesionalnog razvoja učitelja.

Ključne riječi: *kapacitet za promjene, kultura odgojno-obrazovne ustanove, refleksivna praksa, stručno usavršavanje, škola*

UVODNA POLAZIŠTA

Postojanje novih razrađenih kurikuluma, zakonskih akata i drugih propisa, koji određuju, ili bi trebali usmjeravati odgojnu praksu, nije dostatno za njezino kvalitetno mijenjanje, drže mnogi autori (Bruner, 2000;

Fullan, 1993, 1999; Henting, 1997; Mortimore, 1999; Prosser, 1999; Stoll, Fink, 2000; Dantow, 2000). Primjerice, Henting (1997, 244) pojašnjava: "Promjene moraju krenuti od samih škola, inače će biti promašeni svrha i povod. Škola mora htjeti promjene i one se školi moraju povjeriti". Kanadski znanstvenik Fullan (1990) također ima slično mišljenje. Inovacije i promjene koje se nameću ili nude školama, izvan njih samih, najčešće su kratkog trajanja. Prave, dugoročne promjene mogu nastati samo promjenom kulture škole. Pod kulturom škole podrazumijeva temeljne promjene u suradničkim odnosima, u ozračju među učiteljima i učenicima u školi, što je iznimno težak zadatak i zahtijeva velike individualne napore. Osim toga, ističe ovaj autor, potrebne su promjene u stručnom i profesionalnom razvoju učitelja, koje se postižu istodobno s ostvarenjem prvog zadatka. Inicijativa za generiranje školske kulture temelji se i na podršci profesionalizacije učitelja, na unaprjeđivanju i razvijanju takvog okruženja koje će podržavati učeničke napore u učenju. Škola mora postati mjesto ne samo učenja i istraživanja učenika nego i mjesto stalnog eksperimentiranja učitelja u svezi s učenjem i poučavanjem (Joyce, Bennett, Bennett, 1990).

Koliku važnost pridaje Bruner (2000) kulturi odgojno – obrazovne ustanove, može se najbolje razabrati iz njegove sljedeće izjave: "Jedino što želim reći je da Americi – kao i većini zemalja razvijenog svijeta – nije potrebna samo obnova znanja i sposobnosti koja neku zemlju čine kompetentnijom na svjetskim tržištima, već i ponovno promišljanje o onome što sam nazvao "školskom kulturom" (Isto, 93). Pod školskom kulturom autor podrazumijeva stvaranje zajednice uzajamno pomažućih učećih subjekata, "...sudioničko, proaktivno, zajedničko, suradničko i posvećeno konstrukciji značenja umjesto njihovoj suhoparnoj recepciji" (Isto, 93). On se zalaže za izgradnju školskih kultura koje djeluju kao uzajamno ispomažuće zajednice učenika, koje zajednički sudjeluju u rješavanju problema, kao mjesto za praksu (a ne proklamaciju!) kulturne uzajamnosti – "što znači povećanje svijesti koju djeca imaju o tome što čine, kako to čine i zašto" (Isto, 91). Pri tom posebnu pozornost pridaje učiteljima: "Nijedna obrazovna reforma ne može se odlijepiti od zemlje bez aktivnog i iskrenog sudjelovanja odraslih - učitelja voljnih i spremnih pomoći i primati pomoć, tješiti i podržavati". (...) "Ne može se isključiti utjecaj učitelja na nastavni program kao što se ne može isključiti utjecaj roditelja na obitelj. A najvažnija zadaća bilo kojeg pokušaja reforme - poglavito suradničkog tipa koji sam ukratko opisao-jest uključiti učitelje u raspravu i oblikovanje promjene. Jer oni su krajnji nositelji promjene" (Isto, 94).

O promjenama u odgojno-obrazovnim ustanovama Fullan i Bruner raspravljaju kao o sučeljavanju sa složenim situacijama pa je nemoguće dati

učinkovit odgovor dok nismo izravno i aktivno suočeni s problemskom situacijom. Stoga preporučuju otvorenost i interakciju svih sudionika uključenih u proces promjena. One se ne mogu obavljati izdaleka, odozgo, nego moraju dolaziti i uključivati ljude koji će ih svakodnevno implementirati u praksi na razini svake škole – kulture odgojno-obrazovne ustanove, a postupno i šire.

Na sličan način pojašnjava Stoll (1999) da se stvarna poboljšanja, kvalitetne promjene u odgojno-obrazovnoj ustanovi mogu dogoditi samo onda ako one dođu iznutra, a to znači iz mreže zajedničkih vrijednosti, vjerovanja, normi, socijalnih i emocionalnih odnosa, što sve čini kulturu odgojno-obrazovne ustanove.

U području organizacijske teorije, koja se sve više preslikava u primjerima odgojno-obrazovne prakse, Senge (2002) drži da je svaka organizacija u svojoj biti proizvod razmišljanja i interakcija njezinih članova. "Tako i najjača poluga za bilo koji pothvat organizacijskog učenja ne leži u politikama, proračunu ili organizacijskim dijagramima, već u nama samima" (Isto, 36).

O stručnom usavršavanju u školi promišljamo kao bitnoj strategiji u razvijanju škole u cjelini, a ne implementaciji pojedinih inovacija. Tako je mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove evolucijski proces, u kojem je implementacija inovacija moguća na nivou svake odgojno-obrazovne ustanove, a put ka kvalitetnim promjenama u odgoju i obrazovanju određuje se kao zajednički, dugotrajni istraživački proces usmjeren na zajedničko otkrivanje i otklanjanje problema, koji se temelji na slobodnoj eksploraciji, iskrenoj razmjeni i nemanipulirajućoj diskusiji svih participanata uže i šire socijalne zajednice. Pritom je naše određenje kulture odgojno-obrazovne ustanove (kao jedne organizacije) sukladno sukonstruktivističkom shvaćanju, koje apostrofira potrebu istraživanja, dubljeg razumijevanja i zajedničke adaptivne prakse, potrebu dvosmjerne komunikacije i reciprociteta odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje te važnost zajedničkog učenja svih sudionika.

KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

U složenosti određenja pojma kulture (ne ulazeći u raspravu) priklanjamo se Hargreavesu i njegovu određenju kulture: "Kultura opisuje ono kakve stvari jesu i služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet. Ona definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im podršku i identitet i "oblikuje okvir za učenje, znakovito za određeno zanimanje" (Stoll i Fink, 2000, 118; Stoll, 1999, 33).

U analizi organizacijske djelotvornosti i razvitka koncepta kulture organizacije (a odgojno-obrazovna ustanova je jedna organizacija!), kultura postaje dominantna i nezaobilazna. Kultura je svojstvo organizacije kojem se njezini članovi trebaju prilagođavati, drže Žugaj i suradnici (2004). Ona je multidimenzionalni koncept koji obuhvaća i izražava se u mnoštvu različitih motrišta organizacijskog života i stila ponašanja. Sve organizacije u okviru makrokulturnih uvjeta razvijaju svoju specifičnu kulturu, pa na taj način raspravljamo i o kulturi odgojno-obrazovnih ustanova. Važnost kulture organizacije za uspjeh organizacije, pa tako i za odgojno-obrazovne ustanove, jest u njezinu određenju kao vrste društvenog ljepila (Smircich, prema Fox, 2001), što kod zaposlenih stvara osjećaj identificiranja, olakšava predavanje radnim obvezama te poboljšava stabilnost društvenog tkiva unutar organizacije (Brčić, 2002). Stoll (1999) je također smatra uobičajenim slijedom svakodnevnih događanja koja u velikoj mjeri oblikuju njezinu autentičnost i identitet te svojevrsnim lećama kroz koje se gleda, tj. tumači odgojno-obrazovna stvarnost neke ustanove.

Boyol (1992) o kulturi odgojno-obrazovne ustanove raspravlja kao o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i u vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosi između osoba u ustanovi. Na isti način raspravlja i autorica *Vrcelj (2003), koja kulturu najčešće sagledava u prožimanju triju grupa faktora: stavovi i vjerovanja u vanjskom okruženju (zajednici) i unutar odgojno-obrazovne ustanove, kulturne norme odgojno-obrazovne ustanove te veze i odnosi unutar odgojno-obrazovne ustanove*. Stolp (1994) drži da je kultura odgojno-obrazovne ustanove historijski prenesen obrazac značenja koji uključuje vrijednosti, norme, uvjerenja, rituale, ceremonije, tradiciju i mitove s različitom pojavnošću i intenzitetom, ovisno o sudionicima školske zajednice. Ovaj sustav značenja često oblikuje što ljudi misle i kako postupaju. Svaki od ovih čimbenika mogao bi predstavljati prepreku prema promjeni ili most prema dugotrajnoj primjeni poboljšanja odgojno-obrazovne ustanove. Međuodnos ovih čimbenika najsnažnije utječe na kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove. Kao što Fullan (1999) uočava, to su čimbenici koji utječu na implementaciju inovacija, stvaraju sustav varijabli koje komuniciraju u određenju uspjeha ili neuspjeha.

Prosser (1999) naglašava da se kultura odgojno-obrazovne ustanove ne odnosi samo na percepciju ponašanja; ona je također sustav odnosa između onih koji su u tom odnosu. Ona je korisna, iako komplicirana i neuhvatljiva ideja. U najširem smislu riječi - ona je način izgrađivanja stvarnosti i drugačije kulture su jednostavno alternative konstruiranju stvarnosti. Dodaje da su u prošlosti metafore, kao na primjer klima, etos, ton, atmosfera i karakter bile korištene u orijentaciji naših razmišljanja o

školi. Međutim, one su ograničavajuće po svojoj prirodi jer su usmjerene prema vrlo posebnim ili osobitim aspektima obrazovanja, zanemarujući značaj ostalih.

MacGilchrist i dr. (Stoll, 1999, 35) drže da se kultura odgojno-obrazovne ustanove može izraziti u trima međusobno isprepletenim dimenzijama: "profesionalni odnos, organizacijsko uređenje i prilike za učenje. Drugim riječima, kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, stupnju usmjerenosti na učenje djece i učitelja/odgajatelja". Tako isti autor naglašava da možemo promatrati kulturu djeteta, odgajatelja/učitelja, vođenja, kulturu administrativnog i pomoćnog osoblja te kulturu roditelja.

Rinaldi (2001) zastupa tezu da je odgojno-obrazovna ustanova mjesto kulture, mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvija pod utjecajem politike, društva i vrijednosti konteksta, odražava se na taj kontekst u jednom recipročnom odnosu. Obrazovanje je u uskoj korelaciji s konceptom vrijednosti, što znači odgoj intrinzičnih vrijednosti svakog pojedinca i svake kulture, ili drugim riječima, učiniti ih vidljivima i dijeliti s drugima, a vrijednosti su ideali kojima osoba teži u svom životu. Naš sustav vrijednosti određuje naše prosuđivanje, odnose unutar grupe. Vrijednosti definiraju kulturu i jedna su od osnova na kojima počiva kultura. Vrijednosti su u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njom su određene i nju određuju. Rinaldi (2001) ističe vrijednosti koje određuju Reggio pedagogiju: subjektivnost (ili osobnost, individualnost) koja se promatra holistički i vrijednost različitosti. U kontekstu tih vrijednosti kultura obrazovanja nije izdvojena disciplina niti je jednostavna ilustracija običaja i religije neke zemlje, što je svakako važno. Ona je mnogo više od toga: prvenstveno stil odgojno-obrazovnog razmišljanja. To je ono što u Reggio nazivaju "misaono projektiranje ili projiciranje (pensiero progettuale), način razmišljanja koji je otvoren za druge, otvoren za sumnje, prihvaćanje pogrešaka, nepredvidljivosti. Isprepleten mnogim (višestrukim) kulturnim kodovima (značenjima), višestrukim jezicima" (Isto, 46).

Složenost i kompleksnost kulture odgojno-obrazovne ustanove vidljiva je u činjenici da je svaki aspekt njene kulture – pod kojom podrazumijevamo specifične stavove, uvjerenja i vrijednosti učitelja – u povratnoj sprezi sa svim dimenzijama strukture, predstavljajući istodobno uzrok i posljedicu postojanja svake od njih. Ovu međupovezanost ističe Hargreaves (1999) tvrdeći kako kultura izolacije u školi može biti vidljiva već u arhitekturi većine odgojno-obrazovnih ustanova koje su sagrađene poput kutije za jaja, ali se očituje i u mnogim drugim strukturama, kao u nepostojanju profesionalne povezanosti učitelja, minimalnoj participaciji

roditelja i šire zajednice u oblikovanju kulture, nemogućnosti sudjelovanja učenika u donošenju odluka koje se tiču njihova življenja i učenja u ustanovi i slično. Međutim, kultura istodobno predstavlja i uzrok i posljedicu postojanja određenih struktura. Spomenute izolirajuće strukture u ustanovi onemogućuju povezivanje i suradnju ljudi, a upravo zbog odsutnosti njihove međusobne povezanosti i potrebe za suradnjom, takve su se izolirajuće strukture i razvile.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove uključuje, drže Dantow i suradnici (2002), generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim i neposlušnim ponašanjima, osnovna znanja o tome kako stvari funkcioniraju. Na društvenoj razini kultura je sustav vjerovanja, normi ideologije koja postoje izvan granica konteksta, izvan odgojno-obrazovne ustanove, kako ljudi daju značenja svijetu koji ih okružuje, kako u njemu žive i ta značenja čine korisnima. Te kulturalne postavke daju značenje dnevnim događajima, ljudima unutar skupine; život čine predvidivim, ublažavaju na neki način tjeskobu pred nepoznatim i neočekivanim. One se prenose novim članovima kulture pa mijenjanje kulture organizacije, tj. kulture odgojno-obrazovne ustanove, znači mijenjanje osnovnih stajališta koja su članovi razvili tijekom godina pa tako i prema stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju učitelja.

PROMJENE U STRUČNOM USAVRŠAVANJU UČITELJA I MIJENJANJE KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Odgojno-obrazovna ustanova je (ili bi trebala biti!) pedagoška zajednica koja zahtijeva intenzivnu suradnju među učiteljima jer osobni pedagoški stavovi, poteškoće u poučavanju i kontaktima s roditeljima, ipak, nisu privatna stvar pojedinog učitelja, već problem cijele ustanove (Vrcelj, 2003). Stoga, drži ista autorica (Isto, 93) "Oplodivljanje" se može početi stalnim preispitivanjem, svakodnevnim radom u ustanovi i u traganju za uvjetima koji će ljudski život činiti harmoničnijim, odnosno shvaćanjem kulture odgojno-obrazovne ustanove kao "epistemologije radoznalosti" (poticaja i aktivnosti prema boljem)".

Naše istraživanje odgojno-obrazovne prakse (Vujičić, 2007) pokazalo je da promjenom načina stručnog usavršavanja djelujemo i na mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Senge (2001) misli da je vlastito usavršavanje sposobnost neprestanog pročišćavanja i produblivanja osobne vizije, usmjeravanja snaga, razvijanja strpljenja i objektivnog spoznavanja stvarnosti. Osobno usavršavanje izjednačuje se s istraživanjem, u

organizaciji koja uči, kao način neprestanog propitivanja, ispitivanja, reflektiranja i diskutiranja o objektivnoj stvarnosti.

Stoll i Fink (2000) ističu da u djelotvornim školama cjeloživotno učenje učenika i nastavnika postaje norma, a o razvoju škole promišljaju kao organizaciji za učenje u kojoj učitelji promjenu doživljavaju i osobno i razvojno. Promjena ovisi o mišljenjima i postupcima učitelja, što znači da je uloga usavršavanja učitelja kao procesa u unapređenju kvalitete škole od silne važnosti. Stoga je usavršavanje učitelja – cjeloživotno učenje, ujedno i proces i željeni ishod u mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Jednokratna stručna usavršavanja zamjenjuju se trajnijim, koherentnijim, istraživačkim programima usavršavanja. "Pokušava se združiti razvoj učitelja i razvoj škola kako bi pojedinci osjetili osobno i profesionalno zadovoljstvo glede unaprjeđenja kvalitete na razini cijele ustanove. Sve se češće profesionalni razvoj smatra kontinuumom" (Stoll i Fink, 2000, 207) koji se ostvaruje u konceptu organizacije koja uči. Meyer (2002) ga naziva "škola koja uči" i obrazlaže da postoji i niz alternativa (Isto, 133): "otvorena škola", "škola rješavanja problema"; "samorefleksivna" škola; ostali, pak, govore o autonomnoj ili barem djelomično autonomnoj školi.

Meyer (2000) daje prednost formulaciji "škola koja uči" jer je prema njegovu mišljenju primjerenija: "Škola koja uči nije ogledna škola niti elitni model, već 'sasvim normalna' škola iz susjedstva koja je krenula na put da sama odredi svoj koncept" (Isto, 134). Takva škola usvaja koncepte "poduzeća koje uči", organizacijskog razvoja i školske kulture koji potječu iz gospodarstvenih i društvenih znanosti. "Ona razvija socijalnu arhitekturu u kojoj se ljudi sa svojim vrlinama i manama potiču na zajedničko rješavanje problema; u kojoj objekti postaju aktivnim sudionicima razvojnog procesa i u kojoj svatko smije povući svoje vlastite granice, ali prihvaća i granice drugih osoba. Ona raspolaže instrumentima za kritičko promišljanje vlastite prakse kako bi učila iz otpora i konflikata i samosvjesno odgovala za dogovorene ciljeve" (Isto, 141).

Stručni razvoj učitelja nužan je za poboljšanje kvalitete, kulture, odgojno-obrazovne ustanove; u tom slučaju uloga ustanove je osigurati ozračje koje pogoduje trajnom učenju odraslih i u kojem se može zadovoljiti potrebe učenja odraslih. Kao što učitelji trebaju stvarati poticajno okruženje u kojem djeca uče čineći i sudjelujući, samostalno ispravljaju pogreške – tako i članovi stručnog tima trebaju stvarati poticajno okruženje među učiteljima, u kojem će i oni većim dijelom učiti čineći, sudjelujući i razmišljajući o svojoj praksi, ukazujući na pogreške, ali i poticati da ih samostalno uvide i isprave. Svrha učiteljskog učenja jest djetetovo učenje, a i ravnatelj mora učiti, ako žele da učitelji uče. Uloga ravnatelja kao

začetnika pozivanja kulture kolegijalnosti i usavršavanja silno je važna. Barth (Stoll i Fink, 2000, 50) ravnatelje smatra "glavnim učenicima", a moguće i "katalizatorima koji pripomažu razvoju nastavnika". U tome je važno osigurati jake mreže podrške te prigode za instruktorsko poučavanje za iskusne ravnatelje. Jer "osobno usavršavanje nije nešto što se posjeduje. Ono je proces. To je doživotna disciplina. Ljudi s visokom razinom osobnog usavršavanja akutno su svjesni svog neznanja, svoje kompetencije, svojih područja rasta" (Senge, 2001, 146).

Ako učitelji sudjeluju u poboljšanju kvalitete svojih ustanova u cijelosti, u mijenjanju kulture svoje odgojno-obrazovne ustanove, a ne samo svog razrednog odjela, usavršavanje učitelja se u najširem smislu događa jer oni postaju dio kulture (organizacije) koja uči i istražuje, u kojoj se smatraju svakodnevno odgovornima za vlastiti razvoj, kao i za razvoj svojih kolega.

Nameću se sljedeća pitanja: Ako se proces mijenjanja odgojno-obrazovne prakse može zbivati jedino izravno participirajući u njemu, što potvrđuju suvremena istraživanja reformi u svijetu (Fullan, 1993, 1999 i dr.), mogu li uobičajeni oblici stručnog usavršavanja seminarima i radionicama biti učinkoviti u tom procesu? Je li informacijska razina znanja o mogućim, potrebnim ili poželjnim promjenama dostatna za transformacijsku razinu? Hoće li izlaganja stručnjaka o suvremenim zbivanjima i inovacijama u odgojno-obrazovnom procesu mijenjati praksu učitelja u konkretnoj ustanovi? Je li to izoliran proces ili u njemu trebaju sudjelovati i drugi činioci (u užem i širem smislu)?

Mijenjanje kulture neke odgojno-obrazovne ustanove nastaje u procesu zajedničkog recipročnog prilagođavanja i razvijanja teorije i prakse, tj. zajedničkog oblikovanja i modificiranja službene programske koncepcije u svakoj ustanovi posebno, a pri čemu je presudan učitelj. Stoga mnogi autori (Valli i Hawley, 2002, Leithwood, 2002) ističu potrebu stvaranja uvjeta u kojima će učitelji/odgajatelji imati prilike stjecati nova znanja, prilagođavati i mijenjati svoje stilove poučavanja, svoj odgojno-obrazovni pristup i često modificirati svoja temeljna uvjerenja i vrijednosti (Prosser, 1999, Stoll, 1999, Hopkins, 2001). Na tragu tog promišljanja Fullan (1993), Bascia i Hargreaves (2000) i drugi, drže da mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove zahtijeva mijenjanje ne samo organizacijskih dimenzija u ustanovi nego još više – promjenu načina razmišljanja učitelja/odgajatelja, tj. podizanje kvalitete njihova razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa. Zbog toga Kinsler i Gamble (2001) smatraju da je mnogo bolje ako je proces mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove pokrenut iznutra, na temelju identificiranja problema i osvještavanja potrebe za promjenom iz same ustanove. Upravo ideja da bi učitelji/odgajatelji trebali osvješćivati potrebu za promjenama te smatrati promjene korisnim i poželjnim,

predstavlja polazište razvoja kulture odgojno-obrazovne ustanove – kulture usmjerene na istraživanje i učenje.

IZRAVNO MIJENJANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE

Prema našim iskustvima (izravni rad s odgajateljima Miljak, Vujičić, 2000, 2002, i studentima), ali i iskustvima drugih autora (Lieberman, Miller, 2002; Valli, Hawley, 2002; Elmore, 2002.; Hopkins, 2001; Rinaldi, 2001, Slunjski, 2006, Šagud, 2006) najbolji i najučinkovitiji način jest izravno promatranje kvalitetne i djelotvorne prakse u konkretnoj ustanovi, odgojnoj grupi, razredu, razgovor i rasprava s kolegicama o tim zbivanjima, mogućnostima, uvjetima. Nakon toga slijede osobni pokušaji mijenjanja prakse koji bi morali podržati kolegice, stručni tim unutar ustanove i izvan nje, a po potrebi i supervizor.

Drugim riječima, svakog bi pojedinca valjalo osposobiti za učenje tijekom njegova životna vijeka kako bi bio u stanju kontinuirano se prilagođavati promjenjivom, složenom i međuovisnom svijetu. Senge (2003) drži da učiti znači povećati sposobnost iskustvom: "Učenje je dugotrajan proces koji se odvija u "stvarnom životu", a ne u učionicama i na satovima obuke. Tu vrstu učenja može biti teško nadzirati, ali ona stvara trajno znanje: povećanu sposobnost za učinkovito djelovanje u okruženjima koja su učeniku važna. Sve organizacije uče prilagođavajući se promjenama u okolini. Ali, neke organizacije uče brže i uspješnije" (Isto, 18). Drugim riječima, učenje određuje kao neodvojiv dio svakodnevnog rada. Za Sengea su organizacije koje uče (2001, 7): "... organizacije u kojima ljudi stalno razvijaju svoje sposobnosti da kreiraju rezultate koje istinski žele, u kojoj se njeguju novi i ekspanzivni obrasci razmišljanja (...) u kojoj ljudi stalno uče kako učiti zajedno, organizacije koje stalno unapređuju sposobnosti kreiranja svoje budućnosti". Sukladno definiciji organizacije koja uči i istražuje, valja naglasiti kako je riječ o trajnom procesu. Naime, budući da se promjene u okruženju nikad ne zaustavljaju, i proces organizacijskog učenja odvija se neprekidno. To je svojevrsno "doživotno putovanje" prema poželjnom, nikad potpuno ostvarivom cilju (Senge, 2001, 10).

Meyer pojašnjava (2002, 162) da škole koje uče trebaju izgraditi vlastiti, svojim potrebama prilagođen, koncept stručnog usavršavanja na sljedećim načelima:

- "reduciranje obrazovnog turizma u sklopu pohađanja seminara na udaljenim mjestima;
- više internog, manje eksternog stručnog usavršavanja;

- "stručno usavršavanje pojedinih aktivista" samo u izuzetnim slučajevima; više stručnog usavršavanja u timu;
- više stručnog usavršavanja o problemima i zadaćama razvitka škole, manje o stručnim znanstvenim ili metodičkim aspektima pojedinih predmeta".

Hartmut von Hentig, poznati bielefeldski pedagog, prije nekoliko godina to je pretvorio u slogan: "Razjasniti stvari – osnažiti ljude!" (Hentig, 1987); te nastavlja, da razjašnjavajući stručna pitanja rastemo i kao ljudi, a ako nas kao ljude podupiru i snaže, bolje ćemo moći riješiti i stručna pitanja. Meyer (2002) dodaje da razvitak škole nije sam sebi cilj. Njegovo jedino opravdanje sastoji se u tome da učenje i poučavanje učini humanijim i djelotvornim za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

Među značajnijim autorima navodimo mišljenje Fullana (1993, 1999), autora koji je bio jedan od prvih koji je istraživao proces implementacije reformi u odgojnu praksu (70-ih i 80-ih godina) i te spoznaje primjenjivao na institutu koji se bavio obrazovanjem učitelja u Kanadi. Između ostalog, naglasio je kako se stručno usavršavanje učitelja događa u ustanovi i ide ruku pod ruku s mijenjanjem i unaprjeđivanjem škole – njezine kulture odgojno-obrazovne ustanove. Tu vezu mora podržavati stručna organizacija i ustroj ustanove kao i vanjska mreža stručnih, kulturnih organizacija i pojedinaca (supervizora). Naravno da se pod stručnom organizacijom ustanove ne misli na administrativno birokratsku organizaciju, već na "decentraliziranu fleksibilnu i fluidnu strukturu koja će anticipirati turbulentna i nepredvidljiva događanja u kontekstu" (Leithwood, 2002, 101). Fullan (1999, 44) pojašnjava da je strogo svrsishodno planiranje razvitka škole nemoguće, razvitak škole je rad u "kaotičnom sustavu". Brojni suvremeni autori (Prosser, 1999, Bascia, Hargreaves, 2000, Kinsler, Gamble, 2001, Dantow i dr. 2002) osnovnim karakteristikama odgojno-obrazovnog procesa smatraju upravo njegovu nepredvidljivost, kompleksnost i multidimenzionalnost, a ne pravocrtnost i predvidljivost. Upozoravaju – kako učitelj, usmjeravajući se samo na predvidljive i očekivane pojave u odgojno-obrazovnoj praksi, može postupno postajati potpuno neosjetljiv na pojavu neočekivanih, nepredvidljivih, neplaniranih i katkad nelogičnih situacija, kojima odgojno-obrazovna praksa obiluje (Fullan, 1993, 1999, Hopkins, 2001, Filippini, 2001). Meyer (2002, 163), objašnjava da "učenike i učenice trebamo pripremiti za budućnost čije konture samo naslućujemo". (...) "Tko je u školi naučio kako se planiraju, grade i održavaju novi putovi, ni u kasnijem životu neće tako brzo zatajiti".

Novi društveni odnosi kako na globalnoj, tako i na nacionalnoj, lokalnoj i obiteljskoj razini, postavljaju učitelje u novi položaj s kojim se

moгу nositi samo uz posjedovanje novih znanja (nove zadaće, ali i nove uloge) i novih kompetencija (dokumenti Europske komisije, 2002, 2004, 2005). O učitelju se promišlja, prije svega, kao inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči.

Međutim, da bi učitelj pristao na takvo stručno usavršavanje potrebno je imati razloga za to. Katkad je razlog tomu nezadovoljstvo postojećim stanjem u odgojnoj praksi, a kadšto i neka vrsta prisilne obveze. Naše iskustvo je pokazalo da uključivanje i osposobljavanje odgajatelja za istraživanje, i u istraživanje odgojno-obrazovne prakse (Miljak, Vujičić, 2002) jest put ka kvalitetnom stručnom usavršavanju, prema stvaralačkom učenju koje razvija reflektivnu i samoreflektivnu praksu i time povećava kapacitete za promjenu odgojno – obrazovne prakse i mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove.

REFLEKSIJA KAO ZNAČAJNA KARAKTERISTIKA PROFESIONALNOG RAZVOJA UČITELJA

Pojam "refleksivni praktičar" postao je vrlo popularan, a pojavljuje se kod Schona (1983). Naime, Schon je legitimizirao poučavanje kao intelektualnu aktivnost u kojoj učitelji i nastavnici analiziraju svoja iskustva te na temelju njih konstruiraju nove spoznaje. Day (1999, 27) citira Schona iz godine 1987., i kaže: "Kompetentan praktičar, profesionalac je sposoban preko refleksije vlastite aktivnosti generirati nove spoznaje". Uz refleksiju, Day spominje (isto, 32-33) i kritičko mišljenje, pa i emocionalnu inteligenciju (prema Golemanu).

Oblici, uz pomoć kojih učitelj u svom radu razvija pojedine kompetencije, prije svega su akcijsko i kvalitativno istraživanje, upotreba učiteljeva pripovijedanja ili zapisa. Naime, ti oblici omogućavaju pristup "iznutra", a uz to prelaze granice iskustva unutar četiriju zidova učionice, omogućavaju refleksiju, profesionalni dijalog s drugima, stvaraju se skupine/parovi kao podrška, čuje se "glas učitelja/nastavnika", stvara se profesionalna kultura koja omogućava oblikovanje intelektualnog ozračja učitelja koji se uče, uz analizu vlastitog djelovanja i razmjenu iskustava.

U svjetlu cjeloživotnog učenja Rinaldi (1995) reflektivni pristup praksi promatra "kao permanentnu strategiju učenja" (Isto, 47) i zato drži da je učenje tekući i kontinuirani posao učitelja. U reflektivnoj praksi učenje se ne događa samo u "zajedništvu pojedinca s praksom" nego i s drugim kolegama. Zbog toga u Reggio je prvi kontekst u kojem se provode programi stručnog usavršavanja i razvoja, kako navodi Rinaldi (2001),

unutar njihovih vrtića/škola, samoreflektirajući i reflektirajući o kvaliteti i kvantiteti ponuđenih prilika za učenje djeci, roditeljima i samim učiteljima – prilike za učenje i dijeljenje vrijednosti".

Joyce (1990) drži da će budućnost kvalitetne odgojno-obrazovne ustanove biti uvelike oblikovana razvojem stručnog usavršavanja. Koliko će škole biti dobre odgojno-obrazovne institucije – humane i važna mjesta za učenja – ovisit će od kvalitete ulaganja u njezina osoblja. Zato je bitna struktura i proces stručnog usavršavanja. Praktičari nikad ne prestaju učiti bolje načine. Kontinuirano ispitivanje i mijenjanje prakse bitno je za profesionalni razvoj. Dok dobar razvojni program balansira između osobne, školske i lokalne inicijative, sve se više konstatira da sve ovisi od profesionalnog etosa i kulture škole. Individualno orijentirani programi odnose se samo na jedan mali dio osoblja. Mnogi učitelji od toga nemaju nikakve koristi pa čak i onda kada su bazirani na stvarnim potrebama. Uspješni programi stručnog usavršavanja u školi zahtijevaju potrebnu suradnju među osobljem. Kao metodologijsku strategiju izdvajamo akcijsko istraživanje kojim se kontinuirano unose promjene u odgojno-obrazovnu praksu i na taj način stručno usavršavanje učitelja temelji na promatranju, analiziranju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse u smjeru stvaranja škole (organizacije) koja uči, istražuje i potiče učenje svojih pripadnika. Na taj način, istraživački, reflektivni model zajedničkog učenja i istraživanja učitelja predstavlja jednu od uporišnih točki u mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove.

ZAKLJUČNO PROMIŠLJANJE

U samom procesu promjena učitelji unose svoje vrijednosti, svoj sustav vrijednosti; oni su pokretači stvarnih promjena. O reformama treba govoriti kao sukonstruktivskim procesima jer ideja je zacrtana, ali kako će se ona realizirati je nepredvidljivo. Kao što Fullan i Hargreaves drže (prema Dantow 2002, 59): "Koliko god sjajni, sofisticirani ili jasno ponuđeni pravci promjena mogu biti, od njih ne može ništa biti ako ih učitelj ne želi prilagoditi i provesti u svom razredu i ako ih on ne želi prevesti u efektivnu razrednu praksu". Na razini organizacijske teorije Senge (2002, 35) pojašnjava, "mijenjanje načina interakcije znači i transformiranje ne samo formalnih struktura organizacije, već i teško vidljivih obrazaca interakcije među ljudima i procesima". Pritom isti autor raspravlja o organizaciji kao proizvodu našeg razmišljanja. "Kad se jednom osvijestimo kako razmišljamo i međusobno djelujemo te kad počnemo razvijati sposobnost da razmišljamo i međusobno djelujemo drukčije, već tada počinjemo mijenjati

organizaciju nabolje. Te promjene šire se poput valova i potiču sve veći osjećaj sposobnosti i pouzdanja. Učenje u organizacijama znači neprestano preispitivanje iskustva i njegovo transformiranje u znanje – dostupno cijeloj organizaciji, i primjereno svojoj glavnoj svrsi" (Senge, 2002, 36).

O profesionalnom razvoju učitelja i škole, kao organizacije koja uči, treba promišljati združeno i cjelovito, kako bi pojedinci osjetili osobno i profesionalno zadovoljstvo u mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove. Profesionalni razvoj učitelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove; u tom slučaju uloga ustanove je osigurati kulturu koja pogoduje trajnom učenju odraslih i u kojem se mogu zadovoljiti potrebe učenja odraslih. Kao što se od učitelja očekuje da stvara poticajno okruženje, u kojem djeca uče čineći i sudjelujući, samostalno ispravljaju pogreške, tako se od ravnatelja i članova stručnog tima očekuje stvaranje poticajnog okruženja među učiteljima, u kojem će i oni većim dijelom učiti čineći, sudjelujući i razmišljajući o svojoj praksi, ukazujući im na pogreške, ali i poticati ih da samostalno uvide, rasprave zajednički o njima, i na taj način mijenjaju kulturu odgojno-obrazovne ustanove.

LITERATURA

- Bascia, N., Hargreaves, A. (2000), *The Sharp Edge of Educational Change – Teaching, Leading and the Realities of Reform*, London, New York: Routledge/Falmer
- Boyol, V. (1992), *School Context: Bridge or Barrier to Change?* (www.sedl.org/change/school/culture.html) 28. 09. 2003)
- Bruner, J.S. (2000), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Brčić, B. (2002), Organizacijska kultura kao odrednica organizacijskog razvoja porezne uprave RH, *Financijska teorija i praksa* 26 (3), 657-674.
- Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*, London and New York: Routledge Falmer.
- Day, C. (1999), *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press.
- Filippini, T. (2001), On the Nature Organization. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 52-58.

- Fullan, M. (1990), Staff Development, Inovation and Institutional Development. In: Joyce, B. (ed), Changeing School Culture Through Staff Development, Alexandria: ASCD, 2-26.
- Fullan, M. (1993), Change Forces, London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1999), Change Forces: The Sequel, London: Falmer Press,
- Fullan, M. (2002), Educational Reforme as Continuous Improvement, In: Hawley, D.; Rollie, D. (ed), The Keys to Effective Schools, London: Sage pub. str. 1-10.
- Fox, R. (2001), Poslovna komunikacija, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Hargreaves, D. (1999), Helping Practitioners Explore Their School's Culture. In: Prosser, J. (ed.), School Culture, London: P.C.P.
- Henting, H. (1997), Humana škola, Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2001), School Improvement for Real, London: Falmer press.
- Joyce, B., Bennett, B., Bennett, R. (1990), The Self-Educating Teachers: Empowering trough Research, In: Joyce, B. (ed): Changeing School Culture through Staff Development, Alexandria: ASCD, 26-41.
- Kinsler, K., Gamble, M. (2001), Reforming Schools, London: Continuum.
- Leithwood, K. (2002), Organizational Condition to Support Teaching and Learning. In: Hawley, D.; Rollie, D. (Eds): the Keys to Effective Schools, London, Sage pub. str. 97-111.
- Miljak, A., Vujičić, L., (ur.) (2000), Vrtić kao dječja kuća, Poreč: Dječji vrtić "Radost" Poreč.
- Miljak, A. Vujičić, L. (2002) (ur.), Vrtić u skladu s dječjom prirodom "dječja kuća", Rovinj: Dječji vrtić "Neven" Rovinj.
- Meyer, H. (2002), Didaktika – razredne kvake, raspave o didaktici, metodici i razvoju škole, Zagreb: Educa.
- Mortimore, P. (ed.) (1999), Understanding Pedagogy and its Impact on Learning, London: Paul Chapman.
- Prosser, J. (ed.) (1999), School Culture, London: P.C.P.
- Rinaldi, C., (1995), Staff Development in Reggio Emilia. In: Katz, L.G., Cesarone, B. (ed), Reflections on the Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2001), Infant – Todler Centers and Preschools as Places of Culture. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.), Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners, Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 34-38.
- Senge, P. (2001), Peta disciplina u praksi, Principi i praksa učeće organizacije, Zagreb: Mozaik knjiga.
- Senge, P., McCabe, N.C., Lucas, T., (2002), Schools That Learn, New York: Doubleday.

- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), Peta disciplina u praksi, Strategije i alati za gradnju učeće organizacije, Zagreb: Mozaik knjiga.
- Senge, P., Kleiner, A., i dr. (2003), Ples promjene, Izazovi u razvoju učećih organizacija, Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2006), Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči, Zagreb: Mali profesor.
- Stoll, L., Fink, D. (2000), Mijenjajmo naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola, Zagreb: Educa.
- Stoll, L. (1999), School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In: Prosser, J. (Ed.), School Culture, London: P.C.P.
- Stolp, S. (1994), Leadership for School Culture. ERIC Digest 91 June 1994. (www.eric.uoregon.edu/publications/digest092.html ; 28. 09. 2003)
- Šagud, M. (2006), Odgajatelj kao reflektivni praktičar, Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Valli, L., Hawley, W. (2002), Designing and Implementing School-Based Professional Development. In: The Keyes to Effective Schools – Educational Reforma as Continuous Improvement. California: Corin Press, Inc., Thousand Oaks, 86-97.
- Vrcelj, S. (2003), Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): Didaktični in metodični vidiki prenovu in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta, Maribor: Pedagoški fakultet, str. 87-95.
- Vujičić, L. (2007), Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove – temelj kvalitetnih promjena u predškolskom odgoju. (doktorska disertacija)
- Žugaj, M., Šehanović, J., Cingula, M. (2004), Organizacija, Varaždin: TIVA i FOI.

CULTURE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AND TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

ABSTRACT

Referring to many other authors, the author of this paper considers teachers' professional training as the institutional development in changing the culture of an educational institution that increases its capacity for continuous changes of educational practice, and not only the implementation of certain innovations.

The particular reason for this is that the existence of new elaborated curriculums, legislations and other regulations, which determine or should direct educational practice, is not adequate for its quality changing. An educational institution is being discussed as an

organization, and culture as a characteristic of an organization to which its members should adapt in the process of continuous evolution.

The author advocates the thesis that there is a need for different approach to teacher professional training that is aimed at the direct research and changing of personal practice. Teacher professional training is considered here as a strategy in the process of changing the culture of educational institutions. The vision of lifelong learning and continuous professional development demands a teacher who thinks in a critical way, who is trained for reflection and evaluation, who knows how to find or provide the prerequisites for the development of each of their pupils and how to encourage and support them in the process of learning. Above all, a teacher is considered here as an initiator of change, a promoter of learning who cares for their own personal and professional development and who is a part of the developing and learning organization, while at the same time the reflection is considered to be a significant characteristic of teachers' professional development.

Key words: *capacity for change, culture of educational institutions, reflective practice, professional training, school*