

Osnaživanje nastavnika kao nosioca promena:

Neformalizovan pristup
nastavničkom liderstvu

Uredio **Dejvid Frost**



Osnaživanje nastavnika kao nosioca promena:

Neformalizovan pristup
nastavničkom liderstvu

Uredio **Dejvid Frost**

Oснаživanje nastavnika kao nosioca promena:

neformalizovan pristup liderstvu nastavnika

Prvo izdanje za Srbiju

Izdavač

Centar za obrazovne politike Beograd

Carigradska 21

Tel/fax +391113347557

3-mail: info@cep.edu.rs

www.cep.edu.rs

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Sa engleskog prevela

Gordana Miljević

Recenzija

Dr Jelena Vranješević

Lektura

Aleksandra Stanić

Naslov originala

Empowering Teachers as Agents of change: a non-positional approach to teacher leadership

Copyright © 2017 David Frost

English edition

First published 2017

By Leadershi for Learning Cambridge Network

Unicversity of Cambridge Faculty of Education

184 Hills Road, Cambridge C82 8PQ

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

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

Grafički dizajn

H2 Associates, Cambridge

Priprema za štampu

Zoran Grac

Štampa

Dosije studio Beograd

ISBN 978-86-87753-01-3

Tiraž 500

Prevod i štampanje ove knjige omogućio je Program podrške obrazovanju Fondacija za otvoreno društvo, London (Open Society Foundations Education Support Program)

Zahvalnost urednika

Zahvaljujem se najiskrenije na doprinosu svim autorima i autorkama (a njih je bilo četrdesetoro) i to ne samo za pisane radove već i za njihov profesionalni rad posvećen mladim ljudima koji se školuju u našim školama, kao i njihovim porodicama. Da nema njihovog profesionalizma, hrabrosti i posvećenosti, ne bi bilo ni priča koje treba ispričati.

Iza tih autora stoje mnoge kolege i kolegice iz škola i drugih uključenih organizacija koji su sarađivali, učestvovali i na druge načine oblikovali priče koje su objavljene u ovoj knjizi. Nadam se da im ovi prikazi njihovog razvojnog rada odaju priznanje za trud koji su uložili. Takođe želim da odam priznanje pronicljivosti i mudrosti ljudi iz rukovodstva škola, vladi i akademskim krugovima koji su promovisali prakse neformalizovanog liderstva nastavnika.

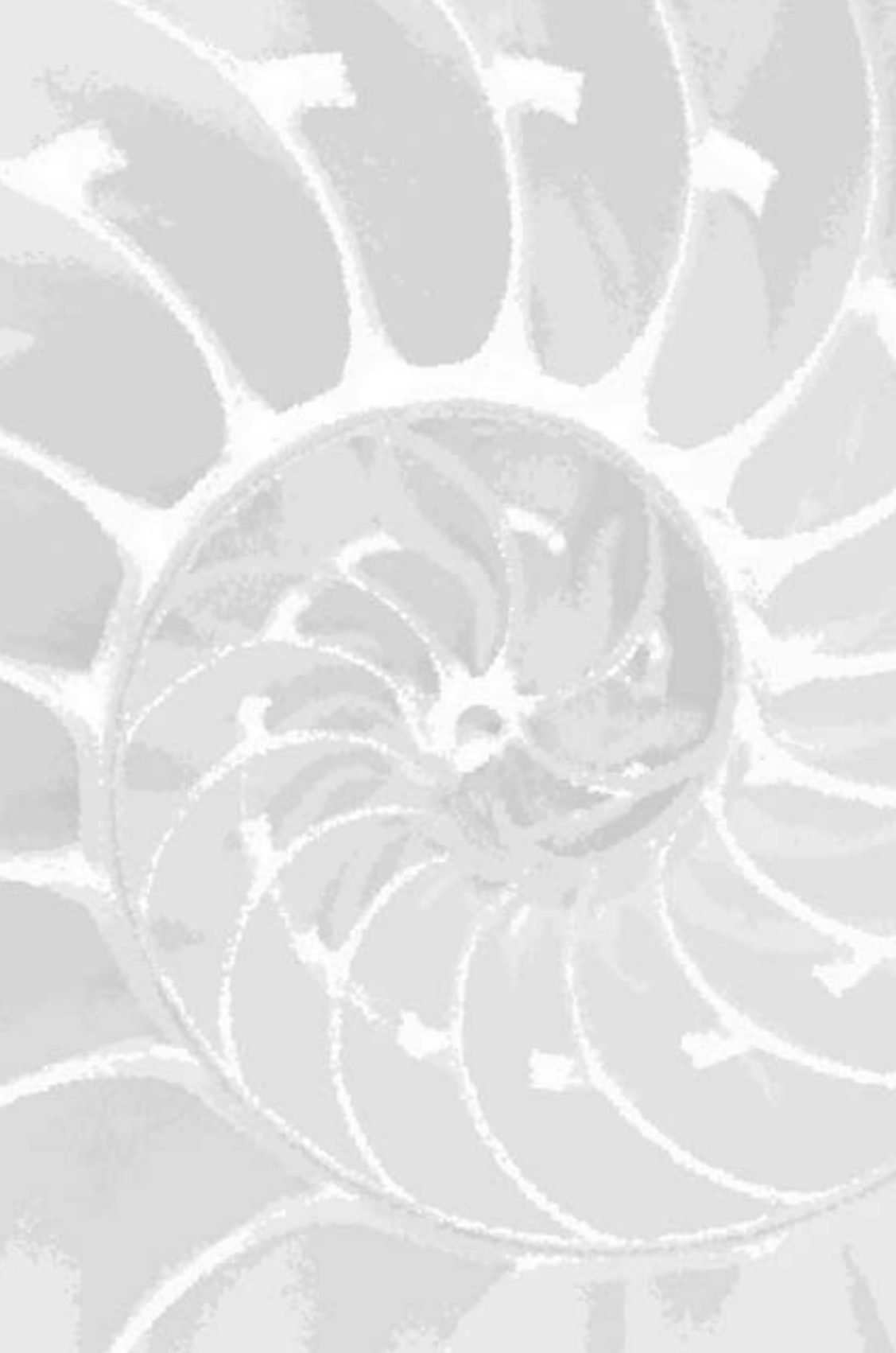
Zahvalan sam i svim institucijama i organizacijama, pomenutim u knjizi, na njihovoj formalnoj dozvoli da budu navedene. Postoji i mnogo drugih koji su imali ulogu u nastajanju priče o neformalizovanom liderstvu nastavnika, uključujući Fondacije otvorenog društva – FOD (Open Society Foundations (OSF) i Hartfordšajer universitet (University of Hertfordshire), naročito njegov Centar za liderstvo u obrazovanju (Centre for Educational Leadership). Posebno ističem „Internacionalno obrazovanje” – IO (Education International – EI), globalnu federaciju nastavničkih organizacija od koje smo dobili podsticaj, kao i autora predgovora ove knjige.

Želim da se zahvalim i „Liderstvu za učenje: Mreža u Kembridžu” (‘Leadership for Learning – LfL: The Cambridge Network’), akademskoj grupi Pedagoškog fakulteta Univerziteta Kembridž. Ponosan sam na svoje članstvo u toj grupi. Naročito se zahvaljujem Rut Sapsed (Ruth Sapsed) koja nam je pomogla da pokrenemo seriju ovih knjiga, kao i Katrin Šou (Katherine Shaw) na besprekornoj lekturi i korekturi.

Konačno, iskreno se zahvaljujem Amandi Roberts na moralnoj podršci i praktičnoj pomoći tokom celog procesa nastajanja ove knjige.

Devid Frost (David Frost)

Urednik



Predgovor

Nastavnik sam već četrnaest godina i tokom tog vremena iz osnova se promenilo moje mišljenje o tome šta znači biti nastavnik. Tokom inicijalnog obrazovanja – ne volim reč obuka – rečeno nam je da je podučavanje profesija, ali šta to stvarno znači? OECD predlaže tri oblasti: znanje, autonomiju i saradnju. Za mene je ključno to da profesionalac preuzima odgovornost za svoj rad izvan neposrednog radnog mesta i da vodi računa o dugoročnim interesima društva u celini. Za nas, nastavnike, to znači da treba da se zauzimamo za svu decu i za sve naše kolege i kolegice. Do te spoznaje došao sam polako, preživевši prve godine nastavnčkog rada. Voleo sam nastavnčki rad, ali sam često razmišljao o odustajanju, uglavnom zbog nedostatka vremena, podrške i autonomnosti. Tek kada sam počeo da radim u školi koja je pružala te ključne uslove, mogao sam da sagledam širu sliku, izvan granica učionice i škole, i da se zapitam zašto takvi uslovi ne postoje u svim školama. Kada sam sagledao ono što se dešava u holandskom obrazovnom sistemu i izvan naših granica, otkrio sam „ostrvca“ ljudi koji rade pravu stvar. To mi je dalo inspiraciju, znanje i podršku da se zalažem za to da svi rade na takav način. Ta misija me je dovela u kontakt sa Dejvidom Frostom i HartsKem (HertsCam) mrežom.

Na međunarodnom samitu o nastavnčkoj profesiji (The International Summit on the Teaching Profession – ISTP) u Amsterdamu, uspostavio sam kontakt sa „Internacionalnim obrazovanjem“ (*Education International, EI*) – globalnom federacijom nastavnčkih sindikata – i Džonom Bengsom (John Bangs). Bengsov i Frostov rad, *Samoefikasnost, glas i liderstvo nastavnika: ka okviru politike za EI (Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international* (Bangs and Frost, 2012) bio je od ključne važnosti za knjigu u kojoj sam bio kourednik dok su autori bili sami nastavnici. Našu knjigu „Alternativa“ (*The Alternative*) objavili smo 2013. Knjiga se zalaže za holandski obrazovni sistem koji treba da vode nastavnici. (Kneyber and Evers, 2013). Knjiga je neposredno uticala na holandsku obrazovnu politiku, način na koji razmišljamo o nastavnicima i pravcu u kojem bi trebalo da idemo. Za mene su najznačajnije dve lekcije: nastavnici mogu i moraju da vode obrazovne promene; moramo da se umrežavamo i van naših granica da bismo se inspirisali i gradili saradničke veze.

Posmatrajući škole i izvan naših granica, uspostavio sam kontakt sa brojnim inicijativama koje vode nastavnici, a HertsKam mreža je, verovatno, najimpresivnija od svih na koje sam naišao. Imao sam čast da 2015. budem pozvan na HartsKem godišnju konferenciju na kojoj su nastavnici, ne samo iz Engleske već i iz drugih zemalja Evrope i Srednjeg istoka, prikazivali inicijative koje su vodili – istinske promene odozdo nagore. Posebno izdvajam HartsKem master program pod vođstvom pripadnika nastavnčke profesije koji počinje u

septembru 2015. U vezi s tim, citiram odlomak iz 11. poglavlja ove knjige jer sam to ne mogu bolje da iskažem:

Na HartsKem Master programu profesori nisu akademici kojima nedostaje insajdersko znanje o profesionalnom kontekstu; program nije konstruisan ni kao „istraživalačka“ obuka; tradicionalne pretpostavke o tome kako se znanje kreira i validira ne vode nužno do razvoja prakse u školama.

viii

Osnajivanje nastavnika kao nosioca promena: Neformalizovan pristup nastavničkom liderstvu

Navod odražava suštinu onoga što smo nazvali *Okrenuti sistem (Flip the System)* (Evers and Kneyber, 2015), odnosno stvaranje sistema koji veruje u nastavnike i podržava ih, omogućava neformalizovano nastavničko vođstvo umesto obrazaca i direktiva odozgo nadole, radi na premisama generičkih obrazovnih politika i vrednosti prakse. To zahteva obrazovne sisteme koje na svim nivoima vodi nastavnička struka. Knjiga koja je pred vama i svi predivni primeri u njoj zalažu se za profesionalnu i humanu budućnost koja obuhvata ono što je Gert Biesta nazvao *Predivan rizik obrazovanja (The Beautiful Risk of Education)* (Biesta, 2013), gde se na obrazovanje gleda kao na pažljiv balans znanja, odnosa i razvoja pojedinaca – nešto što ne možemo da postignemo bez profesionalnog rasuđivanja.

Na globalnom nivou, na društvo utiču tri velika trenda. Automatizacija menja rad profesionalaca i predstavlja pretnju neviđenih razmera za niz poslova. Globalizacija je otvorila granice i trgovinsku razmenu, što je omogućilo širenje ideja, kako dobrih, tako i loših. Nesigurnost i strah vode ka porastu populizma i zatvaranju granica i, što je mnogo značajnije, ka zatvaranju umova. Određeni ljudi smatraju da prosto treba da prihvatimo 'Uberfikaciju' obrazovanja: zašto da se obrazovanje ne liberalizuje, automatizuje i komercijalizuje baš kao svaka druga poslovna delatnost? To bi ga moglo učiniti efikasnijim, ali obrazovanje nije kao svaka druga poslovna delatnost – u suštini, ono je javno dobro. U automatizovanoj budućnosti trebalo bi da se fokusiramo na ljudskost – a to je ono za šta se ova knjiga zalaže: nastavnici koji preuzimaju inicijativu, izlazak izvan granica učionice i preuzimanje odgovornosti da, pomoću sopstvenog primera, ta humana budućnost postane moguća za njihove učenike, kolege i kolegice.

Nema osobe koja je više od Dejvida Frosta prednjačila sopstvenim primerom. Ni ova knjiga ni HartsKem mreža ne bi bili mogući bez njegovog liderstva. Čitao sam Dejvidove ranije radove i posmatrao kako se neumorno zalaže za ono u šta veruje; inspirisao me je da uradim to isto; i ponovo je to uradio ovom knjigom. Nadam se da će je pročitati mnoge moje kolege i kolegice širom sveta i da ćemo zajedno slediti primer koji su nam dali ti sjajni nastavnici i sam Dejvid.

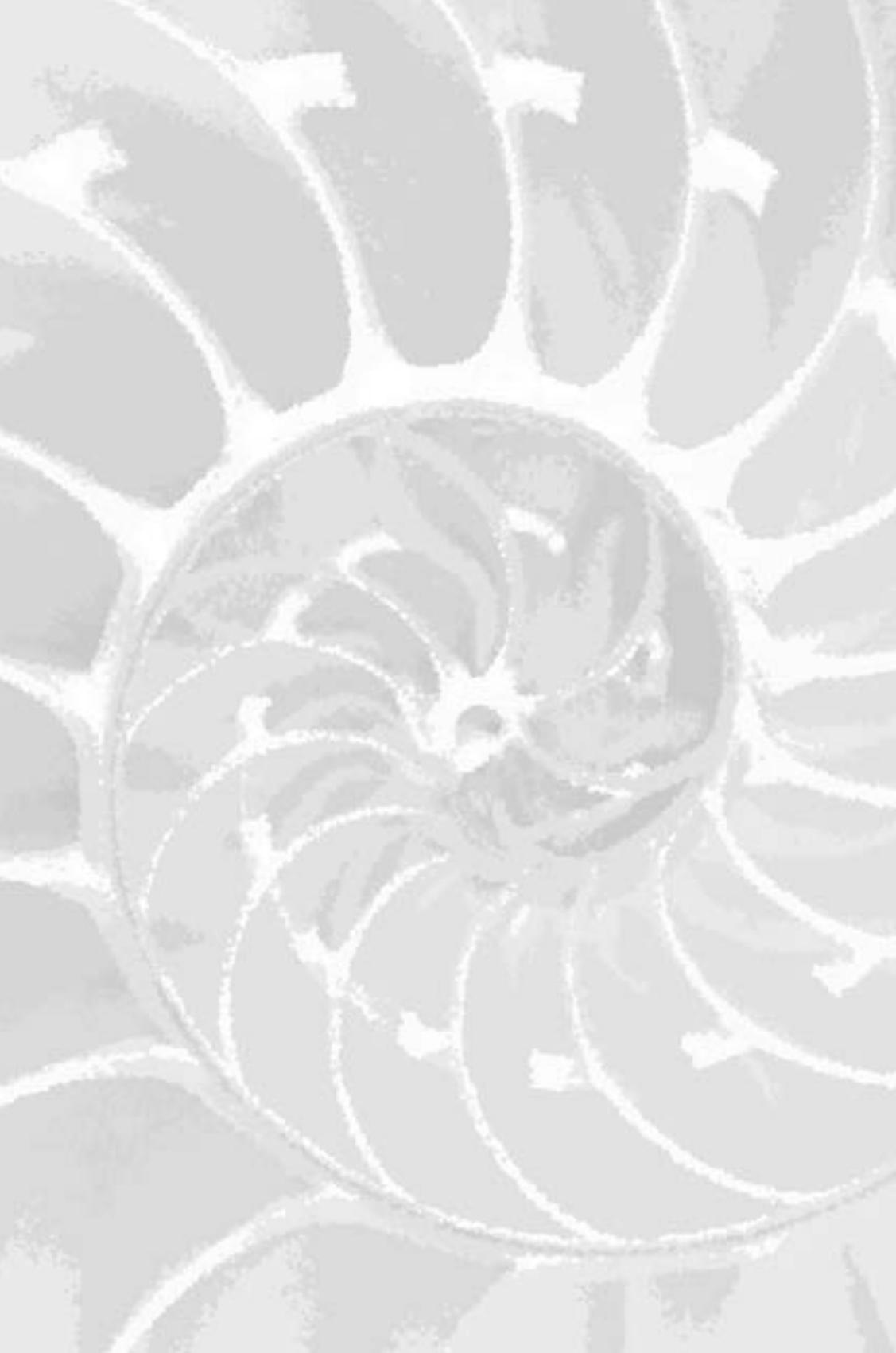
Delmer Evers (Jelmer Evers)

Sadržaj

Zahvalnost urednika	iii
Predgovor <i>Delmer Evers</i>	v
Reč urednika	1
Reč prevodioca <i>Gordana Miljević</i>	5
1. deo	7
Priče o nastavničkom liderstvu promena	
1. poglavlje Projekat razvijanja karaktera dece učenjem i modelovanjem vrlina <i>Melisa Ojedivura i Trejsi Gaiteri</i>	8
2. poglavlje Unapređivanje prakse ocenjivanja <i>Ben Krisi i Dejvid Frost</i>	14
3. poglavlje Razvijanje strategija za poboljšanje međusobnih odnosa učenika u školi u Palestini <i>Rana Daud i Hana Ramahi</i>	20
4. poglavlje Razvijanje načina da se privuku i stimulišu učenici za duže bavljenje dramskom umetnošću <i>Rejčel Vulrič i Ben Garsija</i>	27
5. poglavlje Razvijanje uloge „ateljeiste“ <i>Venešija Norton-Tejlor i Sara Lajtftut</i>	33
6. poglavlje Razvijanje strategija za poboljšanje stanja uma u oblasti matematike <i>Leoni Sakatis i Helen Vuton</i>	39
7. poglavlje Integrisanje tehnologije u proces učenja u jednoj školi u Kairu <i>Amal Elfouli i Amina Eltemami</i>	46

8. poglavlje		
Razvijanje strategija za kultivisanje otvorenog stanja uma u celoj školi		53
<i>Stebi Hejs i Lusi Tompson</i>		
9. poglavlje		
Razvijanje liderskih prilika za slabije učenike		59
<i>Liz Braun i Džo Mils</i>		
10. poglavlje		
Nastavnici kao eksterni evaluatori		65
<i>Džo Heviston, Pol Rouz i Džonatan Perkinson</i>		
2. deo		71
Okviri podrške liderstvu nastavnika		
11. poglavlje		
Master program koji vode nastavnici		72
<i>Šila Bol, Sara Lajftut i Val Hil</i>		
12. poglavlje		
Uspon liderstva nastavnika u Makedoniji		79
<i>Majda Joševska i Suzana Kirandžiska</i>		
13. poglavlje		
Građenje profesionalnosti edukatora koji se bave ranim razvojem i učenjem dece kroz neformalizovano liderstvo		85
<i>Sara Lajftut</i>		
14. poglavlje		
Maksimizovanje uticaja liderstva nastavnika		92
<i>Alison Pilbim i Anđela Martino</i>		
15. poglavlje		
Uspostavljanja programa liderstva nastavnika u Egiptu		98
<i>Amina Eltemami</i>		
16. poglavlje		
Građenje školske kulture kroz erudiciju: dugoročna strategija		105
<i>Džo Mils</i>		
17. poglavlje		
Omogućavanje liderstva promena na Bliskom istoku i u Severnoj Africi: počinjemo s nastavnicima		111
<i>Hana Ramahi</i>		

18. poglavlje	
Organizacione strategije za multiplikaciju efekata liderstva nastavnika <i>Tobi Saterlend</i>	118
19. poglavlje	
Kultivisanje nade kroz liderstvo nastavnika u Portugalu <i>Maria Flores i Maria Santos-Ričmond</i>	125
20. poglavlje	
Promoteri učenja kao nosioci promena <i>Liza Timpson, Rut Fuler, Đanin Kitson, Sara Galager, Pol Rouz i Šila Bel</i>	131
21. poglavlje	
Razvoj liderstva nastavnika na Zapadnom Balkanu <i>Gisela Redondo-Sama, Gordana Miljević, Marijana Georgijeve, Majda Joševska i Klodete Anderson</i>	139
22. poglavlje	
Korišćenje TLDW metode za obuku srednjeg rukovodećeg kadra <i>Džudit Neš</i>	146
3. deo	153
Perspektive iz ugla obrazovne politike i istraživanja	
23. poglavlje	
Principi za unapređivanje saradničke prakse nastavnika: Lekcije iz HartsKem mreže <i>Amanda Roberts i Filip Vuds</i>	154
24. poglavlje	
„Nastavnici s velikim N”: propuštena prilika? <i>Nurbek Telešalijev</i>	161
25. poglavlje	
Liderstvo nastavnika i njegovo mesto u globalnom diskursu obrazovnih politika <i>Džon Bengs</i>	168
Završni komentari urednika	175
Dejvid Frost	
Reference	177



Reč urednika

Oснаživanje nastavnika kao nosioca promena: Neformalizovan pristup nastavničkom liderstvu – druga je knjiga iz serije; ono što sam rekao u uvodu prve knjige uglavnom važi i za ovu knjigu. U tom uvodu objasnio sam da je ta serija knjiga proistekla iz časopisa *Liderstvo nastavnika (Teacher Leadership)* koji je izlazio od 2006. do 2012. godine. Rekao sam da je teorija neformalizovanog liderstva nastavnika okosnica te knjige, kao i navedenog časopisa. Objasnjenje te teorije ugrađeno je u priče koje ovde prezentujemo. U tom predgovoru sumirao sam teoriju po kojoj svi oni koji se aktivno bave obrazovanjem mogu da praktikuju liderstvo kao dimenziju svoje profesionalnosti, pod uslovom da imaju pravu vrstu podrške, a ne samo kroz dodeljene formalne uloge u svojim školama. Rekavši da knjiga reflektuje našu strategiju artikulisanja i jačanja glasa nastavnika, završio sam uvod kratkim razmatranjem veze između transformativnih akcija kroz koje nastavnici i drugi aktivisti „grade znanje i gaje nadu“. U poslednjem odlomku uvoda za prvu knjigu naveo sam da su priče nastavnika u isto vreme i inspirativne i informativne.

Kad nastavnici iznose priče o svom „putu nade“ podsećaju nas da promena nije samo moguća već i da je to moralna obaveza. Na taj način, zajednice nastavnika gaji nadu za koju Freire (1994) tvrdi da je ontološka nužnost (Frost, 2014: 3).

Oni koji žele da pročitaju uvod za prvu knjigu, a nemaju je, mogu da ga pogledaju na: <http://www.teacherleadership.org.uk/resources.html>. Čitaoci koji govore srpski jezik mogu preuzeti kompletnu knjigu sa: <http://www.cep.edu.rs/publications>.

Težimo ka ostvarivanju uticaja

Prva knjiga se čitala širom sveta. Prevedena je na srpski da bi bila dostupna nastavnicima i donosiocima obrazovnih politika u zemljama Zapadnog Balkana. Nedavno je prevedena i na ruski jezik i uskoro će biti dostupna širom većeg područja koje obuhvata Rusku federaciju, baltičke države, zemlje na Kavkazu i u Centralnoj Aziji. Neka poglavlja u ovoj, drugoj knjizi pokazuju da se ideja neformalizovanog liderstva nastavnika širi u mnogim delovima sveta u kojima je program započeo pre 7 godina u okviru inicijative Međunarodnog liderstva nastavnika (International Teacher Leadership – ITL). Druga poglavlja pokazuju da programi u okviru Hartske mreže, u Hartfordšajeru, Velika Britanija (Hertfordshire, UK), takođe doživljavaju procvat. Naša misija da ostvarimo uticaj preko publikacija i kroz neposrednije oblike umrežavanja daje sve više plodova, tako da u ovoj knjizi možemo da predstavimo dobro uspostavljene programe u

Bugarskoj, Makedoniji i Portugalu, kao i nove programe u Egiptu i Palestini. Za narednu knjigu planiramo i prikaz novog programa zasnovanog na principima neformalizovanog liderstva nastavnika koji se sprovodi u Tarazu, na jugu Kazahstana.

U ovoj knjizi su takođe i poglavlja koja pokazuju da naša poruka počinje da prodi u krugove donosioca obrazovnih politika putem naše saradnje sa organizacijama poput EI i FOD. Naša poruka se sve više širi i čuje. Koja je to poruka? To je jednostavno činjenica da obrazovne reforme i unapređivanje škola zahtevaju jačanje profesionalizma svih onih koji rade u nastavi. To uključuje podršku liderstvu nastavnika koje karakterišu preduzimanje inicijative, konsultacije, saradnju, dijalog, istraživanje i inovacije. To vodi ka višim nivoima samodelotvornosti i pojačanom osećaju moralne svrhe, što ima značajne implikacije za rezilijentnost nastavnika, njihovu profesionalnu posvećenost i težnju da ostanu nastavnici i da se razvijaju kao nastavnici, a ne da napuste svoju struku. To se najbolje postiže pružanjem podrške metodologijom koja je bazirana na nastavničkom vođstvu *razvojnog rada*¹ i stručnim vođenjem programa koji pruža potporu za procese refleksije, dijaloga i akcionog planiranja. Kapacitet za pružanje takve podrške nalazi se u samoj nastavničkoj profesiji. Mnogi iskusni nastavnici imaju veštine i posvećenost za obavljanje funkcije facilitatora. Ovde prezentujemo dokaze da se taj kapacitet može pokrenuti obezbeđivanjem odgovarajućih alatki i uz malo organizacione podrške.

Nivoi liderstva nastavnika

Navodimo nekoliko nivoa liderstva nastavnika:

- Nastavnici vode razvojni rad u svojim školama;
- Iskusni nastavnici rade kao facilitatori da bi podstakli i podržali liderstvo nastavnika;
- Nastavnici sarađuju na organizovanju sopstvene mreže, infrastrukture za građenje znanja;
- Nastavnici se angažuju u zastupanju svojih ideja povezujući se s velikim organizacijama da bi tako bili vidljiviji i pojačali svoj glas.

U ovoj knjizi prikazujemo dokaze koji ilustruju sve te nivoe i daju primere za njih. Potrebno je da donosioci obrazovnih politika uvide da takav pristup ne samo što više uvažava nastavničku struku već je i vrlo rentabilan za reformu obrazovanja.

1 Rukovođenje razvojnim radom se odnosi na upravljanje procesom profesionalnog razvoja kroz kritičko promišljanje, istraživanja, evaluaciju i promenu sopstvene prakse. (prim. prev.)

Autorstvo i identitet

Uređivanje ove knjige bilo mi je privilegija. Nisam predavao u školi od sredine 1980-ih, ali sam tokom 30 godina svog akademskog rada zadržao fokus na promeni i usavršavanju nastavničke struke. To sam radio u uskoj saradnji s nastavnicima. Zajedno smo gradili praktične strategije, tehnike i alatke; upustili smo se u sticanje znanja, evaluaciju, istraživanje i teoretisanje. To nam je omogućilo da izgradimo kritičku perspektivu i osnovu za naše zajedničko zalaganje. Ja sam imao ključnu ulogu kao organizator i urednik. Pošto je primarna poruka ove knjige da su nastavnici ti u čijim je rukama vođstvo, važno je da autorstvo nastavnika bude u prvom planu.

Pored mene kao urednika, ova knjiga ima još 40 autora. Od tog broja, njih dvadeset šestoro su aktivni nastavnici koji svakodnevno izvode nastavu u redovnim državnim školama. Od njih dvadeset šestoro, osmoro ima visoke liderske pozicije, koje ne treba pomešati sa američkim konceptom „administratora“. Ovde se ne radi o prelasku na administrativnu ulogu, već o nastavku rada u nastavi i preuzimanju dodatne odgovornosti u svojstvu člana višeg liderskog tima. Tu je takođe osmoro autora koji rade za nevladine organizacije i troje studenata na doktorskim studijama. Svi su oni ranije radili kao nastavnici. Četvero autora je sa univerziteta, a jedan od njih je bivši direktor škole.

Oni su autori na dva načina. Ne samo što su napisali osnovni materijal za ovu knjigu, koji je istovremeno naučan i praktičan, autentično utemeljen u njihovom svakodnevnom iskustvu podučavanja i liderstva, već su i kreatori sopstvenog profesionalnog života. Nijedan pisac nije bio zadovoljan time da bude definisan okolnostima. Oduprli su se pritisku da smanje obim svog rada zarad nečasne trke za uskogrudo merenim akademskim rezultatima, kao i zbog zahteva sve jače komercijalizovanog sistema. Oni su sami sebi izgradili profesionalni identitet koji bismo mogli nazvati naprednim, ojačanim ili proširenim – identitet koji karakteriše težnja da žive u skladu sa svojim obrazovnim principima .

Individualnost i kolektivnost

Možda način na koji u ovoj knjizi govorimo o profesionalnosti nastavnika deluje paradoksalno. Ističemo ideju individualnog autorstva; govorimo o načinima za pojačavanje kapaciteta nastavnika za delovanje i liderstvo, ali takođe ističemo snagu kolegijalnosti, saradnje, umrežavanja, stvaranja zajednice i druge oblike kolektivnosti. To, zapravo, uopšte nije paradoksalno. To što radimo kao nastavnici ima smisla kada uzmemo u obzir prirodu škole, stručne timove i zajednice. Kao pojedinci moramo da razjasnimo svoje vrednosti i interese i da pokušamo da utičemo na ono što se dešava oko nas, ali to možemo da postignemo samo u saradnji sa svojim kolegama i profesionalnim zajednicama koje uče. Slično tome, izabrali smo da za ovu knjigu primenimo distribuisan pristup uređivanju koji ne

podrazumeva sofisticirane veb-strategije ili bilo šta slično. Naprotiv, tu se više radi o podeli odgovornosti za uređivanje „sirovog“ materijala.

Nastavnici su vrlo zauzeti ljudi. Naporno rade i jedva da imaju vremena za jelo i spavanje, tako da im molba da napišu poglavlja za knjigu predstavlja velik izazov. Takođe se ne podrazumeva da nastavnici imaju vrlo specifične veštine pisanja za publikaciju. To nije nešto što svakodnevno rade. Ako želimo da se glas nastavnika stalno artikuliše i pojačava, mreža poput HartsKema/ITL treba da, kao zajednica, posegne za svojim resursima i organizuje distribuisano uređivanje. Na primer, to uključuje da facilitator grupe liderstva pomaže članu grupe pri uređivanj priče koju je taj član napisao. Slično tome, učesnik HartsKem master programa oslanja se na to da mu supervizor, iskusniji nastavnik, pomogne da uredi priče. Na taj način, mreža može da izgradi kapacitet za zastupanje svojih ideja i da omogućiti da se glas nastavnika čuje širom sveta.

Reč prevodioca

Veliko mi je zadovoljstvo, ne samo kao prevodioca već i kao direktnog učesnika u širenju ideje i prakse neformalizovanog liderstva nastavnika, što ovu izvanrednu knjigu činim dostupnom nastavnicima, njihovim edukatorima i ostalim zainteresovanim u zemljama Zapadnog Balkana.

S obzirom da već više od deset godina pratim razvoj liderstva nastavnika kako na Zapadnom Balkanu, tako i šire, srećna sam što vidim da se *uspavani div liderstva nastavnika* (Katzenmeyer, M. i Moller, G. (2009) sve češće budi. U Engleskoj je taj div već potpuno budan i sigurno se više neće uspavati, u Makedoniji je otvorio oba oka, kao i u Moldaviji, u Bugarskoj i Bosni i Hercegovini jedno oko mu je potpuno otvoreno a i drugo se polako otvara, a na Bliskom Istoku i u Kazahstanu tek počinje da otvara oči.

Šta to budi ovog diva? Prvenstveno su to ljudi koji čvrsto veruju u moć i potencijal neformalizovanog liderstva nastavnika za unapređivanje školskog sistema s ciljem da svako dete dobije kvalitetno obrazovanje i razvije svoj pun potencijal. Ti ljudi nisu ostali samo na svom ubeđenju već su aktivno delovali na tome da neformalizovano liderstvo nastavnika uđe u škole i donese promene. Ko su oni? Na primer, tu je Dejvid Frost, koji je svoju viziju potencijala liderstva nastavnika pretočio u teoriju neformalizovanog liderstva nastavnika i gradio je zajedno s nastavnicima i za nastavnike, za razliku od većine akademskih istraživača čije teorije ostaju zabeležene samo u stručnim knjigama i naučnim časopisima. Osim njega, tu su: Džo Mils, koja je prepoznala potencijal liderstva nastavnika za unošenje promena u svojoj školi i doprinela razvoju TLDW programa; Suzana Kirandžiska iz Makedonije, čije su vizija, mudrost i aktivno delovanje dovele do uključivanja TLDW programa kao programa stručnog usavršavanja u nacionalni program unapređivanja nastavničke struke; Rima Bedzede iz Moldavije, čija je posvećenost liderstvu nastavnika rezultirala njenim doktoratom iz te oblasti, kao i uvođenjem TLDW programa u jedan od nacionalnih programa za stručno usavršavanje nastavnika; Ivona Čelebičić iz Bosne i Hercegovine, koja je neumornim zalaganjem uvela TLDW u škole u različitim etničkim entitetima te multietničke zemlje, te time ostvarila dodatnu vrednost – smanjivanje etničkih distanci kroz saradnju nastavnika; Hana Ramahi i Almina Eltemami, koje, uprkos teškoj i konfliktima prožetoj situaciji, smelo utiru put liderstvu nastavnika s ciljem unapređivanja obrazovanja, a time i pacifikacije i demokratizacije društva. Tu su, naravno, i svi oni *Nastavnici s velikim N* (Teleshaliyev, N. 2015) koji neumorno sprovode praksu liderstva nastavnika gradeći bolje uslove za kvalitetno obrazovanje – oni inspirišu kolege i kolegince za vođenje razvojnog rada s ciljem unošenja promene u škole i zajedno s njima, grade znanje i osnažuju se za nove akcije kako u školi, tako i šire.

Još jedan snažan „budilnik“ jeste umrežavanje koje nastavnicima pruža prilike za saradnju, zajedničko građenje znanja, razmenu ideja, razmišljanja, refleksija u okviru svoje škole, u mreži škola, u međunarodnim mrežama poput Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL), a posebno u HartsKemu koji je primer, podsticaj, pokretač za sve te mreže. Poseban kvalitet tih mreža jesu strukturisani susreti edukatora koji im omogućuju da predstavljaju svoj rad, da vode dijalog s kolegama i kolegicama te tako, osnaženi spoznajom da se njihov rad vrednuje i inspiriše druge, kao i obogaćeni novim idejama, izađu iz svoje relativno usamljeničke uloge nastavnika. To im daje dodatnu energiju da se još jače angažuju na unošenju i vođenju promena u nastavi i učenju. Mreže jačaju i šire se, uključujući međunarodne organizacije poput Međunarodnog obrazovanja (EI) i Fondacija otvorenog društva, i pojačavaju zvuk „budilnika“ – glasa nastavnika.

Konačno, tu je znanje. Svaki glas je jači ako prenosi jasno artikulisanu poruku koja je potkrepljena iskustvenim, kolektivno izgrađenim znanjem. Znanje, veštine liderstva, veštine javnog nastupa stižu se, grade i prenose na sastancima mreže, preko virtuelnih platformi i putem publikacija kao što su ova i prva² knjiga. Sve se to produbljuje čitanjem i analizom relevantne literature, praćenjem najnovijih pedagoških saznanja i inicijativa u sferi obrazovanja, unapređivanja i razvoja škole, organizacionih nauka s ciljem usvajanja širokog repertoara informisanog liderstva promena. HartsKem je sve to ujedinio i ponudio kroz svoj Master program „Liderstvo nastave i učenja“ čiji su predavači i polaznici isključivo aktivni nastavnici i ostali zaposleni u obrazovanju.

Ovi „budilnici“ nisu odvojeni. Naprotiv, oni se prepliću, međusobno dopunjavaju i podržavaju. Zahvaljujući njima, div se budi, glas mu je sve jači, nadaleko se čuje i odjekuje tako da već dopire i do ušiju kreatora i donosilaca obrazovnih politika, kao i do donosilaca odluka u sferi obrazovanja, posebno onih koji se odnose na nastavničku struku. Uverena sam da će oni uskoro prepoznati i uvažiti potencijal neformalizovanog liderstva nastavnika za transformisanje obrazovanja i početi da rade na smernicama za formiranje podsticajnih i podržavajućih struktura za njegov razvoj i primenu u školama i institucijama koje obrazuju nastavnike.

Nadam se da će ova knjiga inspirisati mnoge nastavnike za iniciranje i vođenje promena s ciljem unapređivanja nastave i učenja u školama a donosiocima obrazovnih politika poslužiti kao još jedan neophodan dokaz u ozbiljnom razmatranju uloge liderskog potencijala nastavnika radi transformisanja obrazovanja.

Gordana Miljević

2 Frost, D. Ur: *Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja*, <http://www.cep.edu.rs/izdanja/liderstvo-nastavnika-put-ka-tranformisanju-obrazovanja/57>

1. deo

Priče o nastavničkom liderstvu promena

Ovaj deo knjige sadrži 10 poglavlja – priče nastavnika o njihovom iskustvu rukovođenja razvojnim projektima. Koristim termin „nastavnik“ za bilo koju odraslu osobu koja radi kao stručni edukator u školi. Ti projekti proizašli su iz učešća nastavnika u programima koji su osmišljeni za njihovo osnaživanje. Konceptu osnaživanja stavljaju se zamerke i moglo bi se reći da je izgubio vrednost zbog prekomernog korišćenja. Fildingovo (Fielding) razmatranje tog problema može u tome da pomogne.

Bez obzira koliko se besmisleno ili pretenciozno govori o osnaživanju, ono nije ni trivijalno ni površno u svojim ambicijama i posledicama. Ignorirati ili marginalizovati upotrebu tog izraza znači da se ne shvata ozbiljnost i moć jezika, čak i ako se on, a naročito kada se on, koristi nehajno ili nezgrapno (Fielding, 1997: 177).

U HartsKem/ITL mrežama koristimo izraz osnaživanje kako bismo ukazali na načine na koje naše aktivnosti u kojima koristimo određene strategije, tehnike i alatke osposobljavaju nastavnike da postanu delotvorni nosioci promena. Taj pristup je, u suštini, facilitacijski, a ne instrukcijski. Akcija koju nastavnik preduzima zahvaljujući facilitaciji mentora jeste transformacijska. Iako je profesionalno učenje nastavnika često intenzivno i duboko, mi se odupiremo tome da kategorizujemo ono što radimo kao „stručno usavršavanje.“ Ono je daleko više od toga. Razvoj koji je prikazan u ovom delu knjige menja praksu voditelja projekta i izvan granica učionice i često utiče na celu školu. On je takođe transformativan zbog načina na koji narativi o tom razvoju ulaze u dijaloški proces kroz koji se širom mreže i izvan nje profesionalno znanje proširuje i obogaćuje.

Poglavlja u ovom delu knjige imaju koautore. U većini slučajeva, prvi imenovani autor je nastavnik ili drugi saradnik u nastavi koji je vodio razvojni projekat. Drugi autor je jedan od edukatora koji je facilitirao grupu nastavnika lidera u datoj školi ili supervizor na master programu. Tako je omogućeno da iskusniji kolega pruža podršku i kritički osvrt tokom pisanja priče. Možda je značajnija dodatna perspektiva nekoga ko je manje suzdržan u isticanju postignuća nastavnika. Koautor obezbeđuje iznošenje potpunije slike o uticaju svog kolege i efektima projekta.

Projekat razvijanja karaktera dece učenjem i modelovanjem vrline

Melisa Ojedivura i Trejsi Gaiteri

Uvodna reč urednika

Melisa Ojedivura (Mellissa Oyediwura) podučava osmogodišnju decu u Vormli (Wormely) osnovnoj školi, čiji je direktor Trejsi Gaiteri (Tracy Gaiteri). Ona je bila član grupe za razvojni rad koji vode nastavnici (Teacher Led Development Work (TLDW)³ a koja poslednje tri godine deluje u Vormli školi. Kao koedukator TLDW grupe, Trejsi je uočila da se Melisin interes za vrline podudara sa posvećenošću škole „agendi socijalnog učenja“ koju sprovodi Centar za izuzetnost u socijalnom učenju (the Centre for Excellence in Social Learning (<http://sociallearners.org/>)). Meni to ukazuje na mogućnost uistinu produktivne interakcije između onoga što na prvi pogled izgleda kao idiosinkratično interesovanje jednog nastavnika i širih razvojnih prioriteta škole. Vrednost TLDW pristupa je u tome što svakog pojedinca poziva da razmisli o svojim vrednostima i da identifikuje ono što mu je važno, a zatim se konsultuje s kolegama da bi se postiglo zajedničko gledište o tome šta bi moglo da se uradi za razvoj prakse u školi. Mobilisući snage za rad na poboljšanju, Trejsi je, naravno, veoma svesna potrebe da aktivira moralnu svrhu nastavnika i omogući im da rade ono do čega im je stalo. Melisa je, takođe, svesna potrebe da artikuliše svoj problem, razjasni razloge i nagovori kolege da podrže inicijativu.

Melisina priča

Vodila sam projekat koji je osmišljen za razvijanje karaktera dece kroz implicitno i eksplicitno podučavanje vrline tokom 2014/15. godine. Ideja je proizašla iz moje uloge nastavnika koji je odgovoran ne samo za unapređivanje akademskog uspeha učenika već i za razvoj njihovog karaktera. Deci su potrebne prilike za razvijanje specifičnih „moralnih emocija“ koje doprinose učvršćivanju motivacije i usmeravanju ponašanja (Tangney, Stuewig i Mashek, 2007).

Primetila sam da mnoga deca imaju problem sa regulacijom emocija i ponašanja. Neka deca su ušla u školski sistem nesposobna da shvate šta je etički važno u datim situacijama i kako da se ponašaju na osnovu etičkih standarda. To

3 U daljem tekstu koristićemo akronim TLDW koji se koristi u relevantnoj literaturi. (prim. prev.)

ograničava njihovu sposobnost da postanu autonomniji i promišljeniji. Ne možemo da prihvatimo kao gotovu činjenicu sposobnost deteta da odabere vrstu osobe kakva želi da postane, ali ono što znamo jeste da deca mogu da nauče da biraju između alternativa i da razviju dobar smisao za praktičnu mudrost (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse i Wright, 2016). Želela sam da doprinesem podizanju profila 'moralnih emocija' u svojoj školi i da podržim izgradnju karakternih crta kod dece putem implicitnog i eksplicitnog podučavanja i modelovanja vrlina.

Uvođenje uticaja škole na formiranje karaktera

Počela sam razgovorom s kolegama u skoro osnovanoj otvorenoj školi koja je uvela okvir za uticaj škole na formiranje karaktera, kako bi se izgradio karakter dece sa težištem na vrlinama. Taj koncept potiče još od Aristotelovog rada u drevnoj Grčkoj. Okvir za uticaj škole na formiranje karaktera (2013) osmislio je Džubili centar za karakter i vrline (the Jubilee Centre for Character and Virtues (JCCV) da bi se ispitalo kako karakter i vrline utiču na pojedinca i društvo. Centar se nalazi na Birmingemskom Univerzitetu (University of Birmingham), a 2012. osnovao ga je Džejs Artur (James Arthur) u saradnji s kolegama iz niza naučnih disciplina, uključujući filozofiju, psihologiju, pedagogiju, teologiju i sociologiju. U istraživanjama o razvoju dobrog karaktera i vrlina, kao i koristi koje oni donose pojedincu u društvu, Centar saraduje sa profesorima s drugih univerziteta širom sveta.

Ključno uverenje na kojem počiva postojanje Centra jeste da vrline koje čine dobar karakter mogu da se nauče i poduče. U skladu s tim, Centar preduzima razvojne projekte kako bi promovisao praktične primene rezultata svojih istraživanja. Razvoj priručnika i okvira je saradnički rad u kojem je korišćena ekspertiza akademskih profesora, nastavnika i drugih edukatora. Okvir skicira načine za uticaj škole na učenje karaktera, i to u celoj školi, a na osnovu premise da je „dobar karakter temelj za poboljšana dostignuća i procvat čoveka” (JCCV, 2013: 8).

Moglo bi se reći da bi *procvat* čoveka, da upotrebimo metaforu, trebalo da bude konačan cilj bilo kog vida formiranja karaktera. Drugim rečima, treba omogućiti učenicima da ostvare svoj potencijal i stoga procvetaju (Reiss i White, 2013). Okvir od škola traži da budu eksplicitne u vezi s tim kako utiču na razvoj karaktera učenika i u vezi sa ulogom koju nastavnici imaju u oblikovanju karaktera mladih ljudi. To mi je omogućilo da dođem do obilja studija slučaja i literature iz drugih organizacija u kojima je ostvaren uspešan uticaj škole na formiranje karaktera. Opisan je i niz aktivnosti koje mogu da se koriste u učionici za upoznavanje s vrlinama. Čitajući literaturu, uvidela sam da uticaj škole na formiranje karaktera može da bude najuspešniji kada je to inicijativa na nivou cele škole. To mi je predstavljalo izazov jer sam odlučila da treba da počnem sa decom u svom

razredu, a ne šire u školi. Međutim, smatrala sam da ako uspem, deca iz mog razreda mogu na neki način postati lideri u podučavanju tih vrlina i mentori širom škole.

Susret HartsKem mreže

Na redovnom susretu HartsKem mreže prezentovala sam poster na kojem sam predstavila uticaj škole na formiranje karaktera i obrazložila izgradnju karaktera preko vrlina. Na posteru su takođe bila moja početna razmišljanja, ideje i moguće dileme. Dobijeni komentari i osvrti omogućili su mi da izoštrim svoj fokus, dali podršku i omogućili jasniji uvid u taj projekat. Posebno dragocene bile su ideje učesnika o formiranju karaktera učenika, kao i njihovi predlozi za konkretne, visoko vrednovane vrline. S obzirom na mnoštvo vrlina, odlučila sam da se usredsredim na vrline povezane s vrednostima naše škole. Nešto kasnije sastala sam se sa direktorom druge škole koji podržava našu agendu socijalnog učenja. Razgovarali smo i o potencijalnim preprekama o kojima treba da razmislim. Da li će moj rad na razvijanju vrlina skrenuti pažnju sa školske agende socijalnog učenja ili će je dopuniti? Treba da razmislim o tome kako bi oba projekta mogla da funkcionišu zajedno.

Takva razmišljanja usmerila su moj rad u drugačijem smeru od onog koji sam prvobitno planirala. To se pokazalo pozitivnim. Odlučila sam da koristim već uspostavljenu strategiju i da De Bonove „Šešire za razmišljanje“ (2000) povežem s vrlinama. Trebalo je da napravim izbor između 52 vrlina, što nije bio nimalo lak zadatak. Ta promena smera takođe je značila da svaka vrлина ima šešir koji je vizuelno predstavlja i da su deca širom škole postali eksperti za korišćenje šešira. Bilo je važno da obezbedim da moj rad omogući vođstvo dece, pa sam na njih prenela odgovornost za odabir vrlina koja, po njihovom mišljenju, odgovara svakom šeširu. Uz malo moje facilitacije, odabrali su šest vrlina koje odgovaraju svakom tipu razmišljanja i svakom šeširu. Bilo je fascinantno posmatrati decu kako diskutuju o vrlinama i šeširima za razmišljanje i kako veštine razmišljanja povezuju sa odgovarajućom vrlinom. Jedno dete je izjavilo: „Da bih razmišljala na ovakav način, trebalo bi da u svom šeširu imam tu vrlinu!“

Dopuna tima

Nakon što sam predstavila svoj projekat na školskoj sesiji stručnog usavršavanja, koleginica me je zamolila da kažem nešto više o svom radu. Ona je ne samo primetila već je bila i izuzetno inspirisana time koliko stavovi i ponašanje dece podstiču atmosferu uzajamne brige, poštovanja i ponašanja u razredu. Takođe je primetila da deca cene učenje. To je otvorilo diskusiju i ta koleginica je poželela da i u svom razredu radi na vrlinama. Ponudila je neke ideje i predloge o načinu

na koji možemo da se udružimo i radimo zajedno. To mi je dalo korisna saznanja o tome kako da još više proširim projekat. Ta nastavnica predaje u 4. razredu a u tom uzrastu (7–11) primenjuje se kurikulum za formiranje karaktera. Oba razreda započela su svoje zajedničko putovanje. Ulogu mentora preuzeo je 5. razred koji je eksplicitno poučio 4. razred o šest vrlina koje su povezane sa školskom agendom socijalnog učenja. Takođe su primenili i tehniku šešira za razmišljanje (de Bono, 2000).

Uticao pri kraju školske godine

Ponašanje i interakcije među učenicima u mom razredu su se promenili. To je bilo zato što učenje u našem razredu nije bilo usredsređeno samo na predmetno znanje već i na potrebu da se razvije personalno ponašanje koje, prema Harisonu, Morisu i Rajanu (Harrison, Morris and Ryan (2016), ima odsudnu ulogu u formiranju uspešnosti ličnosti u budućem životu. Deca su postala emotivno i moralno inteligentnija bez obzira na njihov akademski uspeh ili socijalno poreklo a razvoj pozitivnih karakternih osobina bio je očigledan. To je uključilo poznavanje, vođenje računa i delovanje u skladu s ključnim etičkim vrlinama kao što su poštovanje, odgovornost, iskrenost, pravednost i saosećajnost. Razlog tome je to što eksplicitno i implicitno formiranje karaktera preko vrlina nije bilo samo „dodatak“ već deo kulture našeg razreda. To je sveobuhvatan pristup koji promoviše ključne vrline u svim fazama školskog života i može da oboji kulturu cele škole. (Harrison et al., 2016). Tako su te vrline postale temelj i srž načina našeg ponašanja, formiranja stavova, socijalnih interakcija i liderstva.

Deca oba razreda postala su ambasadori vrlina. Vodili su časove odeljenske zajednice pomoću priča, igranja uloga, pesama i diskusija. Takođe smo imali decu koja su pomno vodila brigu o određenoj vrlini. Imala su ulogu da širom škole šire ideje i informacije o svojoj izabranoj vrlini. Kada bi primetili da neko drugi pokazuje tu vrlinu, to bi pozdravljali i nagrađivali ih stikerima ili zahvalnicama. Gledati decu kako misle o vrlinama, kao što je, na primer, upornost prilikom nailaženja na prepreke, ispunjavalo nas je velikim zadovoljstvom. Tokom bavljenja zadacima, podržavali su jedni druge i uzajmno se podsećali na identifikovanje vrlina koje su postale temelj za delotvorno liderstvo i međusobnu saradnju.

Predlozi i preporuke

Prijavila sam se za učešće u projektu Udruženja za lično, socijalno i zdravstveno obrazovanje (Personal, Social and Health Education (PSHE) kako bi se razvio pilot kurikulum za uticaj škole na formiranje karaktera u mojoj školi. Prema PSHE udruženju (2014), projekat treba da bude nezavisno evaluiran da bi se izmerio njegov uticaj na razvoj pozitivnih atributa karaktera kroz kurikulum i razvijanje

pozitivnih crta karaktera kod učenika. To bi bila odlična prilika da dalje razvijam svoj projekat i proširim ga na školu, da razvijam sopstveno znanje, veštine i svest o izgradnji karaktera i da saradujem sa drugim edukatorima koji dele isto interesovanje. Nažalost, naša škola nije izabrana za učešće u projektu. Moja koleginica koja predaje 4. razredu i troje drugih nastavnika bili su vrlo raspoloženi da nastave rad sa svojim razredima tako da formiranje karaktera kroz obrazovanje počinje da dobija svoje mesto u kulturi osnovne škole. To će biti uzbudljivo iskustvo koje će mi doneti zadovoljstvo i omogućiti mi da još više razvijem svoje veštine liderstva, radim zajedno sa više kolega i koleginica i započnem putovanje izgradnje karaktera sa svojim novim razredom.

Ako kolege iz drugih škola žele da rade na istim ciljevima na kojima sam ja radila u ovom projektu, savetujem im da razmotre kako bi mogli da evaluiraju sopstvenu praksu i resurse prema uticaju škole na formiranje karaktera. Pozivam ih da posegnu za literaturom kako bi se uverili da izgradnja karaktera kroz obrazovanje može doprineti razvoju pouzdanih i saosećajnih učenika koji daju delotvoran doprinos društvu, koji su istovremeno i uspešni učenici i odgovorni građani. Ali upozoravam na to da se taj rad ne sme smatrati privremenim rešenjem; tu se, pre svega, radi o razvijanju kulture škole u kojoj se karakterne vrline podstiču svugde: na igralištu, u učionicama i na hodnicima, u interakciji nastavnika i učenika, na skupovima, na posterima, u porukama i saopštenjima direktora, tokom stručnog usavršavanja zaposlenih, kao i u odnosima s roditeljima.

Trejsina perspektiva

Melisin projekat imao je intenzivan uticaj na njen razred. Odnosi u razredu su negovani i unapređivani kroz implicitno i eksplicitno podučavanje vrlina. Informalnom i formalnom opservacijom konstatovala sam poboljšano ponašanje učenika i povećanu motivaciju. Više puta kada bih posetila učionicu, videla sam decu kako nose jedan od šešira ili gledaju na tablu sa šeširima. Na moje pitanje u vezi s tim odgovorili su da nastoje da primene određenu vrlinu. Skoro godinu dana nakon Melisinog TLDW projekta, zamolili su je da govori na godišnjoj konferenciji HartsKema. Odlučila je da napravi video intervju sa svojim ranijim učenicima. Bila je zapanjena načinom na koji su deca govorila o vrlinama i time da su nastavila da ih koriste u životu. Jedno dete je priznalo da je u početku govorilo o vrlinama samo da bi joj udovoljio, ali da tek sada razume kako su mu pomogle da promeni svoje agresivno ponašanje. Drugo dete, koje je prešlo u srednju školu, svake nedelje dolazi da pomaže u svojoj osnovnoj školi. Govorilo je kako mu vrline pomažu da organizuje svoj život u srednjoj školi i davalo je za to odgovarajuće primere.

Ekplicitno podučavanje vrlina prožima sada niže razrede i razvoj dece postao je deo školske obrazovne politike, u najširem smislu, kao jedan od aspekata

naše agende socijalnog učenja. Ako želimo da pripremimo našu decu za svet koji se stalno razvija i menja, potrebno je da razvijamo prilagodljive, veštinama obdarene građane i da se ozbiljno pozabavimo izgradnjom karaktera naše dece. Takvo mišljenje nalazi se u beloj knjizi *Izuzetno obrazovanje svugde (Educational Excellence Everywhere)* (DfE, 2016a), Ministarstva prosvete (Department of Education (DfE)). U pregledu strategije obrazovanja (DfE, 2016b) naglašava se značaj pripreme učenika za život kad odrastu, pri čemu su izgradnja karaktera i rezilijentnost među prioritarnim ishodima Ministarstva prosvete. Da bi podržalo taj cilj, Ministarstvo se obavezalo da će podržati škole u razvijanju „potpunih, pouzdanih, srećnih i rezilijentnih pojedinaca kako bi se poboljšala njihova akademska dostignuća, zapošljivost i sposobnost da se uključe u društvo kao aktivni građani” (DfE, 2016b).

Izmeriti uticaj škole na formiranje karaktera nije lako, ali to nikoga ne treba da odvraća od bavljenja time. Uverena sam da moje kolege i kolegice imaju potrebno iskustvo i stručnost da procene vrednost takvog poduhvata.

Unapređivanje prakse ocenjivanja Ben Kriši i Dejvid Frost

Uvodna reč urednika

Ben Kriši (Ben Creasy) je iskusan nastavnik koji trenutno rukovodi odeljenjem modernih jezika u Ser Džon Lous Školi, Harpenden (Sir John Lawes School, Harpenden). U vreme nastanka ove priče on je privremeno dodeljen rukovodećem timu škole. Kada je Ben 2013. ušao u HartsKem Master program (Med), on je već imao dobit od učešća u školskoj TLDW grupi. Grupa je osnovana 2004. i obnavlja se svake godine, sve do danas. To ukazuje na čvrstu nameru škole da izgradi profesionalnu kulturu u kojoj nastavnici mogu da razvijaju svoje liderske osobine i da deluju kao nosioci promena. Podloga za sve HartsKem programe jeste ideja neformalizovanog liderstva nastavnika pri kojem svaki praktičar, bez obzira na njegovu posebnu ulogu ili odgovornost, može da osmisli planove za sopstveno strateško delovanje koje će biti usmereno ka razvijanju određenog aspekta prakse. Zato bi moglo izgledati čudno da se priča u ovom poglavlju odnosi na rad nastavnika koji ima formalnu rukovodeću poziciju. Međutim, tu nema nikakve anomalije. Rukovodilac predmetnog aktiva u Engleskoj je odgovoran za organizovanje nastave u u svojoj predmetnoj oblasti i za poboljšavanje kvaliteta te nastave. Međutim, on/ona se i dalje suočava sa izazovima liderstva koje je kompleksno i višeslojno. Škola Ser Džon Lous, na uzima „zdravo za gotovo“ da osobe imenovane na rukovodeće pozicije imaju sve veštine liderstva i sva praktična znanja koja su im potrebna. Naprotiv, kao što vidimo iz poglavlja 16, Džo Mils (Jo Mylles) smatra da svi članovi profesionalne zajednice koja uči mogu imati koristi od prilike da izgrade sopstvene sposobnosti liderstva.

Benova priča

Ocenjivanje je prihvaćeni deo nastavničkog poziva. Pored zahteva da se beleže informacije o napredovanju učenika, tu je i očekivanje da ćemo proveravati da li su naši napori bili uspešni i da ćemo na osnovu viđenog tokom te provere posavetovati naše učenike. Poznato je da pružanje povratnih informacija koristi učenicima u boljem napredovanju (Butler, 1998), tako da škole sve više insistiraju na redovnom ocenjivanju. Međutim, kad pogledamo ocenjivanje kao aktivnost, ono oduzima sve više i više vremena a ishodi vremena uloženo u ocenjivanje

nisu uvek vidljivi. U ovom kratkom pregledu prvo iznosim neke od uobičajenih problema u vezi sa ocenjivanjem i objašnjavam kako su oni nastali. Potom sumiram neke principe dobre prakse iz novijih istraživanja. Treće, opisujem projekat koji sam osmislio da bih unapredio način na koji nastavnici ocenjuju učenike, kao i strategije liderstva koje sam upotrebio za vođenje tog projekta. Konačno, dajem pregled ishoda i osvrćem se na naredne planirane korake za poboljšanje našeg shvatanja dobrog ocenjivanja.

Problemi sa ocenjivanjem⁴

Planirao sam da projekat od samog početka bude zajednički jer se slažem s Fulanovim (Fullan, 1991) mišljenjem o *efektu plafona* kada radimo sami. Iako sam rukovodio aktivom modernih jezika, koristio sam pristup neformalizovanog liderstva; iznošenjem svog interesovanja drugima na neautoritativan način, uspeo sam da oformim grupu kolega istomišljenika koji su svi želeli da poboljšaju ocenjivanje. Pošto sam, na osnovu neformalnih razgovora s kolegama, znao da mnogim nastavnicima u školi ocenjivanje postaje sve teže, ponudu da se ono unapredi kroz diskusije i saradnju, uz minimalno promovisanje, spremno je prihvatilo 15 nastavnika. Prvi zadatak nam je bio da napravimo spisak onoga šta smatramo teškim. Donji spisak sumira navode nastavnika:

- Nedovoljno vremena za ocenjivanje;
- Čini se da učenici ne čine ništa u vezi sa dobijenim povratnim informacijama;
- Nastavnici nemaju koristi od ocenjivanja;
- Institucionalna očekivanja smatraju se zahtevnima.

Vreme za ocenjivanje bilo je daleko najveća pritužba nastavnika, tako da smo o tome detaljno raspravljali na narednim sastancima. Poslednjih godina sve više vremena je potrebno za ocenjivanje jer škola, poput mnogo drugih, traži veći stepen preciznosti za pismene povratne informacije (Rogers, 2016). Zato je bilo zanimljivo videti da je motivacija za ocenjivanje sa pedagoške funkcije prešla pretežno na samoočuvanje – izbegavanje kršenja školske politike. Shvatili smo da je ocenjivanje zbog pravila, a ne zbog dobrobiti za učenikovo učenje, makar delimično razlog zašto je nastavnicima teško da se dobro osećaju povodom ocenjivanja. Iako je funkcija ocenjivanja pružanje podataka u korist potreba institucije, prihvatili smo da bi trebalo imati na umu da je to istinski korisna aktivnost i za učenike. Kada pogledamo šta to tačno nastavnici rade tokom časova namenjenih ocenjivanju, postaje jasno da su oni ponekad neefikasni. Na primer, troše vreme na traženje učeničkih radova, spremanje i organizovanje

4 U britanskom obrazovnom sistemu dominira opisno ocenjivanje, odnosno povratne informacije a koristi se i numeričko ocenjivanje. (prim. prev.)

delova ili ponavljaju isti komentar. Neki kolege redovno postavljaju učenicima zadatke koje je lako postaviti, ali čije ocenjivanje zahteva mnogo vremena; dugi pismeni radovi su primer takvih zadataka. Druge kolege su sastavile vrlo informativne obrasce za povratne informacije, deskriptore nivoa i šeme ocenjivanja koji, istina, izgledaju impresivno, ali zahtevaju više vremena za pronalaženje, spajanje i popunjavanje nego što je poželjno. Konačno, videlo se da neki nastavnici imaju nerealna očekivanja u vezi sa razumnom količinom vremena za ocenjivanje, čak i kada se pokazalo da je to, po studentu, manje od jednog minuta u toku dve nedelje.

Tokom sastanaka sam primetio da postoji konfuzija oko toga šta se smatra pravilnim ocenjivanjem. Na primer, neki nastavnici su insistirali na tome da ocenjivanje uvek treba da bude numeričko. Drugima je bila važna boja olovke. Neki su tvrdili da je vršnjačko ocenjivanje jednako delotvorno kao i ocena nastavnika, dok su drugi govorili da delotvorno ocenjivanje zavisi od predmeta koji se podučava. Kad sam ih pitao zašto nedostaje jasno profesionalno shvatanje ocenjivanja, rekli su da ocenjivanju možda nije posvećeno dovoljno pažnje tokom inicijalne obuke ili kasnijeg stručnog usavršavanja. I ja sam smatrao da je tokom moje karijere tom aspektu rada posvećeno najmanje pažnje, pa sam odlučio da što je više moguće obogatim svoje znanje. Sada ću opisati principe dobrog ocenjivanja koje sam pronašao u literaturi.

Razumeti kako ocenjivanje najbolje funkcioniše

U duhu neformalizovanog liderstva (Frost, 2014), oklevao sam da iskoračim kao školski ekspert za ocenjivanje jer nisam želeo da moj projekat bude hijerarhijski i da ja budem na vrhu. Umesto toga, proširujući svoje znanje, pretvorio sam se u resurs koji moji saradnici, na budućim sastancima, mogu da koriste za planiranje strategija poboljšanja ocenjivanja. To mi je uspelo zahvaljujući proučavanju stručne literature o problemima ocenjivanja kako bih mogao da sa svojim saradnicima podelim ono što sam naučio i da saznanja koristim za kreiranje strategija za unapređivanje načina na koji ocenjujemo. Pazio sam da odolim iskušenju da sam kreiram rešenja za probleme koje smo identifikovali na prethodnim sastancima. Projekat je počivao na zajedničkom vlasništvu svakog predloženog rešenja jer je samo tako ono imalo šanse da prodre u širu nastavničku zajednicu škole.

Široko je prihvaćeno (Swaffield, 2008; Whetton, 2009) da su povratne informacije najkorisniji deo ocenjivanja za učenje učenika. Da budemo jasni, to nije korišćenje bilo kakvog numeričkog ili drugog mernog sistema koji ultimativno smanjuje uticaj povratnih informacija na učenike (Black and Wiliam, 1998). To je naprosto davanje informacija o tome šta je bilo dobro i koje naredne korake učenik treba da preduzme da bi napredovao u svom učenju. Izgleda da je naš obrazovni sistem donekle zaboravio tu premisu (Swaffield, 2009) uglavnom

zbog uticaja donosilaca odluka u obrazovanju (Stewart, 2012; Assessment Reform Group (Grupa za reformu ocenjivanja), 1999) koja ove ideale pogrešno izjednačava s potrebom da se učenici kontrolišu i prate. Postalo je jasno da se bilo koji projekat o unapređivanju ocenjivanja mora fokusirati na ključnu važnost koju dobre povratne informacije imaju za poboljšanje učenja učenika.

Shvatio sam da se funkcije ocenjivanja mogu podeliti na tri različita područja: podrška učenju, praćenje i sumativno ocenjivanje. Metode potrebne za svako od njih mogu biti uzajmno isključive. Učenje se podržava povratnim informacijama, za praćenje su potrebni komparabilni rezultati a za sumativno ocenjivanje transparentni, planirani sistemi. Trebalo bi da su nastavnici sposobni da uporedo primenjuju sve tri metode ocenjivanja, čak i ako jedna od njih ometa potrebe druge. Odlučio sam da drugi cilj mog projekta bude informisanje ostalih učesnika o potrebi davanja najkorisnije vrste povratnih informacija, zavisno od toga na koga se one odnose. Takođe sam želeo da istaknem da ocenjivanje, ako se ne radi pravilno, može štetiti napretku učenika (Hattie and Timperley, 2007).

Analizirajući metod ocenjivanja, bila to zelena ili crvena olovka, vršnjačko ili nastavničko ocenjivanje, vrsta rukom pisanih komentara, nisam mogao da pronađem nijedan opipljiv dokaz da je konkretan pristup korisniji ili štetniji od bilo kog drugog. To otkriće je bilo korisno jer mi je omogućilo da takav zaključak ponudim drugima na narednom sastanku i tako izbegnem da se izgubim u manje delotvornom smeru delovanja. Na primer, mogao sam da kažem da je u redu pisati opisne ocene zelenom ili crvenom bojom sve dok su reči koje se koriste konstruktivne povratne informacije i saveti za poboljšanje.

Konačno, posvetio sam se isključivo metodama koje pomažu nastavnikovo praćenje učeničkih postignuća. Pisani komentari su najprecizniji tip povratnih informacija, ali su najmanje uporedivi i pogodni za analiziranje. Od nastavnika se traži da mogu da kažu, na primer, ko dobro ili sporije napreduje; da li su određene grupe uspešnije u učenju nego druge; da li su formirane grupe učenika s posebnim potrebama; da li učenik radi u skladu s postavljenom ciljnom ocenom. Da bi se to olakšalo i pomoglo pri upoređivanju, pomaže korišćenje jednog tipa podataka ili dosledna upotreba numeričkog ocenjivanja. Radi kasnije lakše interpretacije, korisno je vezivati te ocene s konkretnim kompetencijama, a ne pomešati zajedno različite kompetencije na jednom listu za ocenjivanje. Takođe, pomaže da nastavnik svoju bazu podataka, tabelu ili dnevnik učini uočljivima pomoću boja ili simbola kako bi lakše pratio trendove i obrasce.

Razvijanje strategija za unapređivanje ocenjivanja

Do sada mi je bilo potpuno jasno šta se smatra delotvornim ocenjivanjem, ali sam takođe morao da imam na umu spisak problema za koje moje kolege smatraju da im otežavaju ocenjivanje, naročito kad je u pitanju predviđeno

vreme. Idealan ishod projekta bio bi poboljšanje uticaja ocenjivanja na nas nastavnike i na učenje učenika, učiniti ocenjivanje smislenijim za sve nas i pri tome obezbediti da strategije koje smo predložili smanje ili svedu na prikladnu meru 'vreme koje trošimo na ocenjivanje.

Projekat sam nazvao „Kako učiniti da ocenjivanje bude smislenije i lakše savladivo“ (Making Marking More Meaningful and Manageable), kraće – 5M Projekat, da bih diskusiju svakog usmerio prema jasnim ishodima. Zamolio sam kolege da iznesu svoje ideje, a moji komentari su se odnosili na to da li strategija poboljšava ocenjivanje i ko će od nje imati najviše koristi. Takođe sam ukazivao na to da li je strategija više usmerena na štednju vremena ili na poboljšanje uticaja. Povremeno bi neko predložio strategiju koja i štedi vreme i povećava potencijalni uticaj. Ukratko, moje proučavanje literature o ocenjivanju nije mi samo po sebi donelo znanje o strategijama, već mi je pomoglo da strukturisem ono što smo stvorili i da bude kao neki oblik kontrole kvaliteta, što ponekad možda nedostaje u drugim projektima koji se bave unapređivanjem ocenjivanja.

Slede neke od izloženih strategija koje zadovoljavaju kriterijume smislenosti i savladivosti kao i usmerenosti na poboljšanje ishoda učenja.

- Korišćenje „etiketa“ za najčešće pisane komentare
- Markeri za greške različitog tipa
- Vršnjačko ocenjivanje pre nastavnikovog ocenjivanja
- „Meni“ komentara na zidu učionice
- Definisanje vreme (broj nedelja, dana) za učenikov plan rada za odgovor na povratnu informaciju
- Planiranje boljih domaćih zadataka koji se mogu brže oceniti
- Provera učenikovog zalaganja je evidentna pre davanja povratne informacije
- Koristiti roditelje kao 'prve ocenjivače'
- Smanjiti količinu pisanih radova za učenike
- Korišćenje stikera sa beleškama
- Metod predavanja radova
- Korišćenje elektronskih metoda za automatsko ocenjivanje

Ishodi i naredni koraci

Ishodi projekta su podeljeni sa svakim nastavnikom u školi, na niz različitih načina. Napisali smo brošuru u kojoj smo podsetili na to šta je delotvorno ocenjivanje

i opisali strategije koje koriste učesnici projekta. Od tada je brošura dospela do mnogih škola koje su učestvovala na seminarima i konferencijama na kojima je prikazan 5M projekat. Škola je, takođe, detaljnije pogledala nivo obuke o ocenjivanju koji dobijamo tokom inicijalnih studija, a postoje planovi da se to bolje razvije tokom narednih godina. Napravio sam veb-sajt (www.marking.org.uk) tako da rezultati 5M projekta budu, bez dodatnih troškova, dostupni mnogima.

Projekat je, u svom kratkotrajnom postojanju, bio uspešan u bavljenju načinom ocenjivanja koji primenjuju nastavnici i dao je praktična rešenja koja im mogu pomoći. Sada imamo planove da proučimo kako ocenjivanje vodi ka delotvornim strategijama za bavljenje slabim postignućima učenika kako bi nastavnici imali preciznije informacije o tome kojim problemima treba da posvete pažnju. Takođe, proučavam načine na koje se može lakše baratati samim podacima, tako da nastavnici brže vide šta oni znače i, kada je to potrebno, brže reaguju.

Dejvidova perspektiva

Komentari koje dajem ovde nisu dati iz perspektive urednika ove knjige, već iz perspektive Benovog mentora na HartsKem master programu. On je bio član poslednje grupe na ovom programu kada ga je sprovodio Univerzitet u Kembridžu (videti 11. poglavlje). Osećao sam se privilegovanim da se redovno sastajem s Benom, obično subotom ujutro u kafeteriji iznad samoposluge, do koje se stizalo kratkom vožnjom od naših kuća. Ti sastanci, koji su često trajali samo 30–40 minuta, bili su pravo zadovoljstvo zbog niza razloga. Prvo, zato što je Ben odabrao izuzetno akademski pristup za rešavanje vrlo praktičnih, svakodnevnih profesionalnih problema. Bio je uporan u proučavanju literature i preispitivanju sopstvenih i tuđih pretpostavki. Ben je očigledno uživao u prednostima rada u uspešnoj školi s profesionalnom kulturom koja je podržavajuća i koja se ne plaši rizika (videti 16. poglavlje). Takođe je bilo jasno da je Ben, kao pojedinac, dao značajan doprinos negovanju te kulture svojom posvećenošću ciljevima škole i saradnjom s kolegama. Za mene je to mentorstvo bilo i prilika da ostanem čvrsto utemeljen u školskoj nastavnoj praksi i da se upustim u dijalog u kojem univerzitetski nastavnici i istraživači služe našoj zajedničkoj moralnoj svrsi.

Razvijanje strategija za poboljšanje međusobnih odnosa učenika u školi u Palestini

Rana Daud i Hana Ramahi

Urednikova uvodna reč

Rana Daud (Rana Daoud) predaje nižim razredima u školi koju je u Ramali osnovala Hana Ramahi (Hanah Ramahi) (videti 17. poglavlje). Njena priča je značajan doprinos ovoj knjizi jer pokazuje da neformalizovano liderstvo može da cveta u okruženju koje je sušta suprotnost urbanim predgrađima Hartfordšajera, VB. To je priča puna nade jer ističe to da nastavnici imaju sposobnosti da stvore promene. U poređenju sa grandioznim najavama obrazovne politike koje tako često čujemo od vlasti, na prvi pogled se čini da je Rana uticaj premali, mada on, u stvari, ima duboke implikacije. Rana je ostvarila opipljivo poboljšanje kvaliteta obrazovanja u svojoj školi, ali je zajedno sa ostalim članovima grupe „Nastavnici utiru put“ (‘Teachers Leading the Way’) doprinela izgradnji pozitivne profesionalne kulture u školi. Oni koji su pokazali da je moguće da nastavnici budu lideri, da ostvare promenu i naprave razlike u obrazovanju dece, krče nove puteve na kojima predvode svoje kolege, ne samo u toj palestinskoj školi već i šire. Takođe je zanimljivo primetiti slaganje s prvom pričom (1. poglavlje) u kojoj osnovna škola iz HartsKem mreže radi na „agendi socijalnog učenja“ i „vrlinama“. To je podsetnik da su nastavnici širom sveta zainteresovani za slična profesionalna pitanja i da se velika korist može ostvariti umrežavanjem učesnika.

Ranina priča

Moja nastavna praksa se promenila 2014. godine, kada su mi dodeljene dužnosti razrednog starešine, mentora za četvrti razred (uzrast 9–10 godina). Ta „pastirska“ odgovornost donela je nove izazove za moju nastavnu praksu. Pre toga sam predavala informatiku osnovnoškolcima. U mojoj školi učenici imaju 7 časova dnevno a različite predmete predaju im različiti nastavnici. Razredne starešine prvih 20 minuta svakog radnog dana provode sa učenicima slušajući njihove potrebe i predajući osnove kulture ponašanja u školi. Moja nova uloga uvela me je u nepoznatu realnost međusobnih odnosa učenika.

Odmah sam primetila da su učenici nezadovoljni. Tokom jutarnjeg programa žalili su se, svađali i nisu slušali jedni druge. Agresija, grubost i pritužbe nisu

uticale samo na njihov socijalni sklad već su ometale i njihovo učenje. Videla sam simptome, ali nisam mogla niti da postavim dijagnozu, niti da nađem lek. Moja očekivanja su bila daleko od kompleksne realnosti i to me je podstaklo da pronađem rešenje. Kada je Hana Ramahi, direktorica moje škole, uvela program stručnog usavršavanja usmeren na pomoć nastavnicima pri rešavanju problema u nastavi, odmah sam se prijavila. Program „Nastavnici utiru put“ (NUP) omogućuje nastavnicima da unose inovacije i grade korisna znanja i zatim vode druge nastavnike ka usvajanju istih. Kada sam se oduševljeno prijavila za učešće u programu, nisam očekivala tako veliki uticaj koji je program imao na moju profesionalnu praksu, na lične vrednosti i stavove.

Istraživanje

Pre svega, morala sam da bolje razumem problem. Ta istraživačka faza trajala je od kraja oktobra 2014. do decembra iste godine. Prvi korak mi je bio da se obratim ljudima koji mi mogu pomoći da bolje razumem problem. Počela sam sa obraćanjem razrednom starešini paralelnog 4. razreda. Zatim sam školskog psihologa zamolila za savet o načinima za poboljšanje vršnjačkih odnosa. Nakon toga sam odlučila da razgovoram sa učenicom 4. razreda iz druge zemlje da bih saznala kako tamošnji nastavnici pomažu učenicima da poboljšaju socijalne veštine i kako postupaju u slučajevima fizičkog ili verbalnog nasilja. Poslednji sagovornik za ovu fazu bio mi je posebno značajan jer sam želela da shvatim uticaj situacije u državi na ponašanje učenika i kako politička i bezbednosna situacija u Palestini, koja je pod vojnom okupacijom i u konfliktu, utiče na ponašanje učenika i njihove međusobne odnose. Istovremeno, želela sam da saznam kako nastavnici iz drugačijeg okruženja taj problem savlađuju u svojim školama.

Zatim sam se obratila svojim učenicima da bih saznala njihova mišljenja i stavove o odnosima u razredu. Napravila sam anketu s pitanjima otvorenog tipa. Na primer:

1. *Da li su odnosi u razredu dobri ili loši?*
2. *Šta je loše u međusobnim odnosima?*
3. *Kako bi ti poboljšao odnose u razredu?*

Učenici su kao problem naveli fizičko nasilje. Takođe su naveli drskost, ljubopitljivost, verbalno nasilje poput ometanja i vređanja. Međutim, nisu ponudili praktične predloge za poboljšanje situacije. Taj korak mi je omogućio da čujem glas učenika i da se stavim na njihovo mesto. On me je takođe naveo da sastavim opservacionu tabelu kako bih tokom celog meseca beležila probleme među učenicima. Beležila sam datum, tip problema i uključene učenike kako

bih shvatila prirodu i obim problema. To mi je bila referentna tačka za evaluaciju razvoja mog projekta i njegovog ishoda. Tabela mi je takođe pomogla da identifikujem učenike koji se izrazito nasilno ponašaju i na koje treba da se usredsredim kad radim s razredom.

Takođe sam sastavila obrazac za razmišljanje koji bi učenici popunjavali nakon konflikta u koji su bili umešani. Cilj mi je bio da saznam šta misle kada se nasilno ponašaju. Ti koraci su mi pomogli da dublje shvatim problem i osmislim strategiju za njegovo rešavanje. Informacije koje sam prikupila pomogle su mi da uvidim da je glavni razlog nasilnog ponašanja učenika nedostatak socijalnih veština koje su korisne za rešavanje takvih problema. Zato sam odlučila da mi jedan od glavnih ciljeva bude pomaganje učenicima da razviju socijalne veštine potrebne za rešavanje međuljudskih problema. Međutim, znala sam da to neće biti lako, pošto pre svega, učenje zahteva vreme (Bransford, Brown and Cocking, 2000). Dnevno sam provodila po 20 minuta sa svojim učenicima, šta nije bilo dovoljno za učenje neophodnih socijalnih veština. Drugi izazov bila je društvena kultura u Palestini. Postoji tolerancija na nasilje a u nekim porodicama nasilno ponašanje se i podstiče, opravdava ili prosto ignoriše. Naravno, za to postoje istorijski razlozi koji su povezani sa efektima decenija pod izraelskom okupacijom i njihovim razarajućim posledicama za pojedince i društvo. Ipak, to je realnost s kojom se moram izboriti.

Morala sam da napravim alatke koje mogu da koristim da bih prevazišla taj problem. Metodom pokušaja i pogrešaka naučila sam koje alatke funkcionišu, a koje ne. Jedna od njih koja nije funkcionisala bio je blog koji sam napravila da bih učenicima uštedela vreme za komunikaciju sa mnom. Prestala sam da ga koristim onda kada sam otkrila da se učenici ne mogu prijaviti na njega. Još jedan neuspeo pokušaj bio je pokušaj da saznam mišljenje roditelja preko upitnika koji sam im poslala. Ciljna grupa roditelja koji su tolerantni na nasilje nije odgovorila na pitanja. Zato sam promenila metod komunikacije tako što sam s njima imala individualne sastanke ili bih ih zvala telefonom. Kada nešto nije dobro funkcionisalo, koristila bih neki drugi način.

Srećom, aktivnosti NUP programa i podržavajuće stukture pomogle su mi da se izborim s nekim od tih izazova. Redovne grupne sesije s kolegama u NUP programu pokazale su mi koliko zajedničkog imaju nastavnici u svom radu. Učeci jedni od drugih, proširili smo svoje znanje i stvorili mrežu podrške. Takođe smo govorili o svojim ambicijama, brigama i osećanjima. „Etički kriterijumi” koje smo sastavili za našu grupu pokazali su mi kako možemo da odlučimo, na osnovu naših uverenja i okolnosti, šta je ispravno za nas i našu školu. Slično tome, individualne konsultacije s našim mentorom, Hanom, pomogle su mi da ostanem u toku procesa i dublje razumem liderstvo. To mi je takođe omogućilo da svoj projekat posmatram kao tekući proces i priliku za trajno učenje umesto

kao jednokratnu pripremu za test ili ispit. Sve u svemu, ta istraživačka faza proširila je moje znanje, podigla mi samopouzdanje i pripremila me za sledeću fazu – planiranje.

Planiranje

Januarski zimski raspust iskoristila sam za planiranje svog projekta. Slobodno vreme mi je omogućilo da se osvrnem na dotadašnji rad i razmislim kako ga najbolje nastaviti. Takođe, proučavala sam literaturu koja mi je obogatila razmišljanje. Kroz konsultacije, opservacije, čitanje i razmišljanje moj akcioni plan je vidno sazrevao. Nakon tri pokušaja plan je bio dovoljno dobar za primenu projekta.

Planirala sam vođenje aktivnosti i razvila komplet alatki i strategija koje će mi pomoći u vođenju projekta. Sve što sam osmislila imalo je za cilj da poveća socijalne veštine učenika za postupanje s glavnim uzrocima sukoba u razredu. Sada je trebalo da sve to isprobam. Bila sam spremna za treću fazu – „poletanje“.

„Poletanje“

Iako je razvojni rad proces, nisam mogla da se oduprem pomisli da je ova faza, u stvari, početak mog putovanja – poletanje. Bila sam samopouzdanija jer su moji ciljevi bili jasni a plan pripremljen. Ta faza je dovela do novog shvatanja liderstva i uticaja koji bih mogla da imam na dobrobit učenika i praksu svojih kolega. Takođe sam primetila pozitivne promene u svom karakteru – na primer, posedovanje kontrole nad sopstvenim radom i preuzimanje vođstva u poboljšavanju prakse u mojoj školi.

Po povratku s raspusta, direktorka je odobrila moj razvojni projekat. Njena podrška, koju je spremno davala, bila mi je od vitalne važnosti. Nakon toga sam počela da animiram druge nastavnike da usvoje moj novi pristup. Na nekoliko individualnih sastanaka s nastavnicima koji predaju mom razredu razmatrali smo moje strategije. Međutim, kada su nastavnici počeli da primenjuju te strategije, počeli su i da se javljaju problemi. To me, međutim, nije obeshrabrilo. Da bismo rešili te probleme, održala sam još nekoliko dodatnih sastanaka. Složili smo se oko tri stvari: eksplicitnije objasniti učenicima efekte i posledice nasilnog ponašanja; objediniti način na koji nastavnici primenjuju moj metod; obezbediti doslednost primene kod svih nastavnika. Konačno, vodila sam pripremu vodiča za nastavnike, usmerenog na pomoć nastavnicima pri postupanju s nasilnim ponašanjem. To je trebalo da posluži kao praktična alatka za širenje moje inovacije. Dogovorili smo se da se periodično sastajemo kako bismo, ako je potrebno, modifikovali vodič. Tako sam pokrenula saradničku praksu među

nastavnicima nižih razreda. To je bila novina u mojoj školi, a verovatno i u Palestini.

Možda su najdelotvornije alatke koje sam napravila proistekle iz mog rada sa učenicima. Pre svega, tu je banka video klipova koju su napravili moji učenici. Ti klipovi prikazuju primere nasilnog ponašanja i različite načine na koje učenici, po svom izboru, mogu da reaguju na takvo ponašanje, npr., agresivno, umereno agresivno i pristojno. Koristili smo video klipove za podizanje svesti učenika o konstruktivnijim načinima reagovanja. Nakon gledanja klipa, učenici bi sa entuzijazmom diskutovali o onome šta su videli.

Opservaciona tabela je takođe bila delotvorna. Jedan član NUP grupe rekao je da bismo učenicima mogli da pokažemo kako napreduju jer bi ih to možda značajno motivisalo. To me je inspirisalo da sastavim opservacionu tabelu sa imenima učenika kao motivacioni instrument. Na tabelu, koju sam podelila na nedelje, lepio se beli stiker kada bi učenik sam rešio problem a crveni kada u tome nije uspeo ili kada je popustio pred nasiljem. Učenici koji su imali najmanje nedelja obeleženih crvenim stikerima nagrađeni su izletom po završetku polugodišta. Učenici su se trudili da reše svoje probleme i nasilno ponašanje se drastično smanjilo. Moj razred je pobedio i otišao na divan izlet.

Inovativan instrument za pomoć učenicima da razmisle o svom ponašanju bio je „obrazac za razmišljanje“. Sastavljen je s namerom da ohrabri učenike koji su se nasilno ponašali da razmisle o onome što se dogodilo, zašto se to dogodilo i šta su mogli da urade drugačije. Taj instrument je kod nekih učenika funkcionisao bolje nego kod drugih. Na kraju, mnoge je naveo da razmisle o svom ponašanju a meni je omogućio bolji uvid u njihovo razmišljanje. Morala sam da podstičem razmišljanje kod učenika 4. razreda, što nikako nije bila mala stvar.

Uradila sam još jedan instrument – tabelu „visine glasa“ učenika. Čitala sam o tome na internetu i sastavila tabelu koja je odgovarala konkretno mom razredu. Na njoj su bila četiri nivoa glasnoće: tiho, šaputanje, normalno i glasno. Nastavnici su je koristili da podsete učenike na prihvatljivu glasnoću u učionici, da nauče učenike da slušaju nastavnika i jedni druge i da smanje broj upadica. Čini se da je tabela delovala.

Aprila 2015. izložila sam svoje strategije i instrumente članovima NUP grupe na školskom sastanku mreže koji je vodila Hana. Prezentovali smo svoj rad pomoću PowerPoint-a i razmenjivale svoja iskustva, napredak i prepreke s kojima se suočavamo. Tada smo dobili mnogo podrške i vršnjačke potpore (Woolfolk, 2007), koja je nastavnicima potrebna isto onoliko koliko i učenicima. To je bila proba pred prezentaciju našeg finalnog projekta svim nastavnicima škole, stručnim saradnicima i rukovodstvu škole na kraju školske godine, događaj koji će povećati naše samopouzdanje i uticaj.

Uticao

Moj projekat je ostvario uticaj na mnogo nivoa. Smanjeno je nasilno ponašanje među učenicima. Od osmoro učenika mog razreda koji su se nasilno ponašali njih šestoro se značajno popravilo. Većina učenika razvila je socijalne veštine za rešavanje problema i postala svesnija posledica nasilja na njihove međusobne odnose. Umesto da sve vreme pričaju o problemima, učenici su počeli da pričaju o rešenjima i toleranciji. Takođe su se promenili vrsta i ton njihovog govora.

Kada su čuli za pozitivne ishode mojih tehnika, kolege i kolegice su ih primenili u svojim razredima. Stepem njihovih pritužbi na upadice, viku i nasilje se smanjio. Takođe su sa mnom saradivali na projektu dajući mi povratne informacije, ideje, savete i podstrek. Počeli smo da više saradjujemo kako bismo podržali poboljšanje naše nastavne prakse.

Školska uprava usvojila je moje strategije koje su postale osnova školske politike za narednu školsku godinu za niže razrede. Pored mojih obaveza u nastavi, poveren mi je zadatak da, u saradnji sa školskim psihologom, razvijem program škole za upravljanje ponašanjem za niže razrede. Imenovana sam za koordinatora za podršku ponašanju učenika nižih razreda.

NUP program je, za moju praksu, bio ogromna prilika za učenje. Ne samo da sam izgradila nova korisna znanja već sam i navela nastavnike i školu da ih primene za dobrobit učenika. Lično, postala sam samopouzdanija, proaktivnija i uticajnija. Dakle, liderstvo mi više nije bilo nepoznat koncept. Ono znači delovanje koje ima ciljeve, koje je dobro isplanirano i uključuje druge.

Hanina perspektiva

Nastavnike njihova skromnost često sputava u isticanju uticaja liderske aktivnosti na unapređivanje rada škole. Strategije koje je Rana razvila za poboljšanje međusobnih odnosa učenika i poboljšanje upravljanja ponašanjem za svoj četvrti razred uticale su na školu mnogo više nego što je ona navela. Na primer, uspostavila je sistemski način za rešavanje problema u ponašanju učenika nižih razreda, koji uključuje učenike, nastavnike, stručne saradnike i roditelje. U ulozu supervizora, temeljno praćenje primene Raninih pristupa od strane drugih nastavnika povećalo je njihovo poverenje u njene metode i posvećenost istima, što je dovelo do vidnog smanjenja agresije učenika. To je rasteretilo nastavnike i uštedelo vreme upravi i administraciji za preduzimanje daljih mera. Saradjujući sa školskim psihologom, radila je na ujednačavanju metoda upravljanja ponašanjem koje koriste nastavnici u nižim razredima. To je pomoglo pri rešavanju stalno prisutnog problema zbuđenosti učenika čiji

su predmetni nastavnici primenjivali različite tehnike upravljanja ponašanjem a nakon toga došlo je i do smanjenja optužbi roditelja da nastavnici „imaju nešto protiv“ njihove dece. Ranine uspešne strategije su, kao rezultat svega toga, zvanično postale deo obrazovne politike škole i sada ih koriste svi nastavnici u nižim razredima. Ranina priča je samo jedan primer ogromnog uspavanog potencijala nastavnika za liderstvo u obrazovanju, koji može da se probudi ako im se za to pruže mogućnosti.

Razvijanje načina da se privuku i stimulišu učenici za duže bavljenje dramskom umetnošću

Rejčel Vulrič i Ben Garsija

Uvodna reč urednika

Rejčel Vulrič (Rachel Woolrych) predaje dramsku umetnost u Ser Džon Lovs školi u Harpenderu. Ona trenutno pohađa HartsKem master program „Liderstvo i učenje“ (Leadership and Learning), kao i njen kolega Ben Garsija (Ben Garcia). Ben je pomoćnik direktora u istoj školi, odgovoran za razvoj nastave i učenja u celoj školi. Rejčel i Ben su kolege zato što rade u istoj školi, ali se razlikuju po stepenu iskustva i statusu. Kao studenti master programa, oni su „vršnjaci“ koji se mogu na ravnoj nozi upustiti u žučnu diskusiju. Ben je takođe bio mentor TLDW grupe u Ser Džon Lovs školi kada joj se Rejčel priključila i započela projekat opisan u ovom poglavlju. Njegov mentorski posao bio je da usmerava i osposobljava Rejčel i druge članove grupe da iniciraju i vode promene. Ben je bio poslednji u dugom nizu mentora od formiranja grupe 2004. godine (videti 16. poglavlje).

Rejčelina priča, slična priči Kristine Pejdz (Cristina Paige, 2014) iz naše prethodne knjige, naglašava povezanost s kurikulumom. Rejčelin rad pokazuje da veštine i intelektualni kapacitet koji učenici razvijaju putem drame odgovaraju kriterijumu koje univerziteti, kao što je Kembridž, primenjuju pri upisu studenata. Ta povezanost je takođe vidljiva u načinu na koji se Rejčel konsultovala s kolegama koji predaju različite predmete u školi i van nje. Tu vidimo ključni aspekt ‘proširene profesionalnosti’ (videti 13. poglavlje), u kojoj nastavnici vide sebe kao članove stručne zajednice sa zajedničkom moralnom svrhom.

Rejčelina priča

Septembra 2015. zaposlila sam se u Ser Džon Lovs školi kao nastavnica drame. Želela sam promene za svoje učenike, pa sam se pridružila TLDW grupi čiji je mentor bio Ben Garsija.

Inicirala sam razvojni projekat jer me je brinula nastava za sposobnije učenike. Međutim, kategorija „sposobniji“ nije baš jasno definisana. Učenici koji imaju bolje kognitivne sposobnosti nisu nužno sposobni izvođači (glumci). Učenici koji su talentovani za dramsku umetnost, a nisu akademski nadareni, verovatno će se

pokazati dobro u dramskoj umetnosti. Želela sam da svojim projektom razvijem načine koji će zainteresovati i učenike koji su kognitivno sposobniji i one koji su talentovaniji kako bih mogla da se posvetim različitim potrebama jednih i drugih.

Razvoj projekta

Tokom godine moj projekat je dobio jasniji fokus. Počela sam da razvijam izazovne strategije za stimulaciju učenika svih uzrasta za duže bavljenje dramom. Otkrila sam da odeljenje za dramu oduvek ima teškoća da zadrži sposobnije učenike posle 9. razreda, kada dramska umetnost postaje izborni predmet. Zbog toga je bilo logično da se usredsredim na mlađe učenike. Stvaranje prilika učenicima na prelasku iz obaveznog u izborni predmet dramskih umetnosti bila je faza obrazovanja u kojoj bih mogla ostvariti najveći uticaj. Obavila sam niz konsultacija s mnogim kolegama i sastala se s rukovodstvom škole koje me je podstaklo da razmislim zašto sposobniji učenici ne nastavljaju s predmetom dramsko obrazovanje. To me je navelo da istražim načine na koje mogu da zadržim učenike u svom predmetu pomoću, na primer, stvaranja kod roditelja pozitivnog mišljenja o predmetu i uvođenjem više vizuelnih i inspiracijskih motivatora.

Na mene je ogroman uticaj ostvario pregled istraživanja o obrazovanju sposobnijih učenika (Rogers, 2007). Kada sam razmislila o ključnim pedagoškim oblastima koje su naglašene u tom istraživanju, ispitivala sam načine za njihovo inkorporisanje u postojeće obrasce učenja dramske umetnosti. Jedna od ključnih strategija jeste da se učenicima redovno daje prilika da rade samostalno. Tradicionalno, naši učenici su podsticani da probe održavaju posle časova, ali se to u praksi nije uvek dešavalo. Želela sam da primenim pouzdaniji pristup: stoga sam, u saradnji s odeljenjem za jezike, osmislila dodatnu brošuru koja se odnosila na trenutne teme koje su obrađivali iz dramske umetnosti. Dala sam je svim sposobnijim učenicima, a kada se čulo za nju, zatražili su je i drugi učenici. Bila sam zadovoljna što je ta strategija pokazala snagu intrinzičke motivacije: angažman učenika nije podstakla potencijalna nagrada, već to što su želeli da dokažu da su sposobni da odgovore na izazov. Štaviše, motivacija je bila zarazna i izrodila je zdravu kompetenciju, pri kojoj su izazovi jednih postali izazovi drugih. To me je podsetilo na Pinkovu (Pink, 2009) teoriju motivacije koja kaže da onda kad se ljudima pruži osećaj sopstvene autonomije, to vodi ka većim uspesima. Međutim, pojavili su se i problemi. Od devet podeljenih brošura, četiri su vraćene. Nedostatak vremena bila im je najveća prepreka da odgovore na te izazove a oni koji su završili sve iz brošure objasnili su kako su delotvornije organizovali svoje vreme. Jedan učenik je čak zatražio brošuru za sledeću temu izjavivši da će da je koristi za pripremno učenje za narednu nastavnu temu. Strategija je imala potencijal da ponudi redovne izazove jer su dobro organizovani učenici birali dnevne dodatne zadatke.

Smatrala sam da bi bilo korisno ispitati strategiju „preskakanja razreda“. To je situacija kada se učenicima ponudi da pohađaju nastavu iz neke oblasti najmanje jednu školsku godinu ispred njihovog redovnog razreda. To sam morala delikatno primeniti i pažljivo evaluirati. Zanimljivo je da su povratne informacije otkrile da je to jedna od najomiljenijih strategija za učenike jer im daje pojačanu svest o njihovim sposobnostima i time podstiče angažovanje; ili možda uživaju u osećaju da su tako superiorniji od svojih vršnjaka. To se podudaralo s Hatijevim (Hattie, 2011) istraživanjem u kojem samopercepcija učenika ima najveći uticaj na ishode. Rukovodeći se time, pozvala sam sposobnije učenike da učestvuju u projektu grčkog teatra, gde su, sa učenicima sličnih sposobnosti i sličnih interesovanja, radili na stvaranju pogodnog dramskog komada. Tokom evaluacije strategije, većina učenika je izjavila da su više napredovali u sesijama posle časova nego na redovnoj nastavi. Izgleda da je to bilo stoga što se učenici nisu osećali sputanima tempom održavanja časa i manje sposobnim vršnjacima. Kad razmislim, možda su ih te vanškolske sesije motivisale zbog Sojer efekta (Sawyer Effect, Pink, 2009): u očima tih učenika, projekat grčkog teatra pretvorio je rad u igru i bilo im je drago zbog nezavisnosti i zbog pripadanja odabranoj grupi.

Konsultacije s kolegama i koleginicama

Kada sam prvi put čitala o ubrzanom tempu kao strategiji za sposobnije učenike, nisam bila sigurna da to pomaže. Smatrala sam da je bolje da moji učenici temeljno obrade temu nego da pređemo na nešto novo. Međutim, nakon razgovora s nastavnicima matematike, pronašla sam način da razrešim ovo pitanje. Napravila sam kutiju sa izazovima iz koje učenici mogu da izaberu izazove koji su povezani s glavnom temom časa. To je omogućilo učenicima da kontrolišu svoj nivo i tempo izazova. Učenici su na mojim časovima uživali u novinama iz kutije a ja ne bih propustila da pohvalim njihov trud (Dweck, 2006), tako da je sama odluka da prihvate veće izazove smatrana napretkom. Ipak, isprobavanje te strategije trebalo bi da traje duže kako bih se uverila da će ta vrsta samostalnog izbora nastaviti da ih motiviše. Na primer, moja koleginica je takođe pokušala s kutijom izazova, ali su njeni učenici smatrali da je to suviše javno; više su voleli da izazov dobiju oči u oči s nastavnicom kako ih drugi đaci ne bi proglasili za „štrebere“. Možda bi strategije poput kutije izazova bile delotvornije kada bi stvorili „neuspeh je u redu“ atmosferu u kojoj učenike ne bi obeshabrilili unutrašnji strahovi koji ih sprečavaju da se javno pozabave izazovnijim zadacima (Syed, 2015).

Tokom daljih konsultacija s našim aktivom za jezike, saznala sam da je strategija takmičenja delotvorni motivator za angažovanje sposobnijih učenika za prihvatanje proširenih mogućnosti. Počeli smo s takmičenjem u pisanju scenarija. Pisanje scenarija zahteva odlično poznavanje jezika a pošto je engleski jezik predmet koji je u pozitivnoj korelaciji s testom kognitivnih sposobnosti i

ishodima ispita, smatrala sam da mogu uposliti i nadarene i talentovane učenike. Učešće je bilo dobrovoljno a odaziv je bio dobar; prijavilo se oko 30 procenata od ukupnog broja učenika iz svake grupe, ali to nije bilo onoliko koliko sam očekivala. Nakon dodatnih razgovora s nastavnicima jezika koji organizuju mesečna takmičenja, bilo mi je jasno da te aktivnosti treba da budu raznolike u pogledu stilova učenja kako bi se maksimiziralo učešće učenika. Prema tome, što više takmičenja, to je veća verovatnoća da će se svaki učenik uključiti. Shodno tome, naš aktiv za dramsku umetnost započeo je proces ugrađivanja niza raznolikih zadataka u kalendar takmičenja. Zadaci su bili u vezi sa svakim obrascem učenja.

Iako različite, strategije koje sam koristila imale su za cilj motivisanje učenika. Ali uskoro mi je postalo jasno da, ako želim veći uticaj svog razvojnog projekta, moram da se povežem s roditeljima. Tokom konsultacija sa zamenicom direktora, na mene je jak utisak ostavila njena primedba da razlog zašto sposobni učenici retko biraju završni ispit iz dramskih umetnosti leži u percepciji roditelja. Ovde je važan institucionalni kontekst jer se moja škola nalazi u bogatom rezidencijanom gradu Hartsfordšajeru tako da su roditeljima važniji akademski predmeti a, po njihovom mišljenju, dramska umetnost nije takav predmet. Naravno, ja imam drugačije mišljenje: svesna sam akademske vrednosti koju dramska umetnost pruža i duboko sam ubeđena da se ta prepreka može ukloniti ako iznesem svoju percepciju predmeta. Stoga sam tražila način za uključivanje roditelja u obrazovanje njihovog deteta, istovremeno im ukazujući na vrednosti dramske umetnosti u akademskoj kulturi. Počela sam s proučavanjem kvaliteta koje Univerzitet u Kembridžu traži kod svojih dodiplomaca a zatim sam se konsultovala sa svojom TLDW grupom o tome kako su ti kvaliteti povezani s dramskom umetnošću u našoj školi. Bilo je važno da tu ne napravim veštačku vezu: umesto da uguravam svoj predmet u kriterijume visokog obrazovanja, odlučila sam da pokažem da on sam već promovise akademske veštine.

U tome su mi mnogo pomogle konsultacije sa širom HartsKem mrežom. Na sastanku mreže bila sam na radionici o uključivanju roditelja u obrazovanje njihove dece i otkrila nov način koji je vredelo isprobati – aplikacije na „pametnim“ mobilnim telefonima (apps). Apps su brze, lako im se pristupa a na tržištu ih ima mnogo. Nakon istraživanja otkrila sam da mi aplikacija *ClassMessenger* omogućuje da šaljem kratke poruke roditeljima na koje oni mogu odgovoriti. Tokom svog projekta koristila sam *ClassMessenger* da i učenici i roditelji budu u toku sa onim šta smo postigli i da mogu da vide kako je to povezano s poželjnim kvalitetima za vrhunske univerzitete. Ta aplikacija mi je, takođe, omogućila da sposobnijim učenicima predložim nezavisne izazovne aktivnosti koje su takođe povezane s tim kvalitetima. Povratne informacije roditelja ukazivale su na to da im je drago što mogu da razgovaraju sa svojom decom o onome što rade u školi. Roditelji su smatrali da to nije mala stvar jer je između roditelja i dece teško uspostaviti smislen razgovor o sadržaju rada u školi.

Ostvaren je značajan uticaj: 63 procenata učenika koji su učestvovali u projektu postiglo je svoju ciljnu ocenu a 38% njih ju je i premašilo.

Uticaj projekta i predlozi za budući rad

Ove godine sam neizmerno uživala u razvijanju strategija, a proces konsultovanja s nastavnicima i učenicima bio je inspirativan. Ono što je bilo frustrirajuće jeste činjenica da nešto što funkcioniše u jednoj grupi učenika ne mora nužno da funkcioniše u drugoj. Nema jedinstvene metode diferencijacije koja omogućuje delotvorni produžetak obrazovanja i izazov za sposobnije učenike u dramskoj umetnosti. Kad razmislim, to i nije iznenađujuće. Kako sam na početku rekla, pojam sposobniji učenici kompleksan je i osetljiv. Postoje razne vrste nadarenosti i talentovanosti a moja misija unošenja promena bila je motivisana potrebom da odgovorim na te razlike. Nadam se i da sam doprinela rešavanju konflikta između potrebe da podstaknem sposobnije učenike i ključnih principa načina razmišljanja o rastu i razvoju koji nam govore da svi učenici imaju potencijal za uspešnost ako se uklone opažena ograničenja za ispoljavanje njihovih sposobnosti (Dweck, 2012). Tokom godine neprestano sam proučavala naučna istraživanja, posmatrala kolege, nalazila nove ideje i eksperimentisala sa strategijama. Sada aktiv za dramsku umetnost ima korpus strategija koje se mogu ugraditi u obrasce učenje a moj razvojni rad može da utiče na rad i van moje škole. Spremam se da osmislim takav način rada za starije učenike.

Uključivanje roditelja dovelo je do značajnih strategija za poboljšanje koje bi mogle da ostvare znatan uticaj u godinama koje dolaze. Ove godine, kada sam počela da uključujem roditelje, učenici su već bili u procesu biranja svojih opcija; ali da sam ranije počela s uključivanjem roditelja, mislim da bih videla pozitivan uticaj na učenike koji bi izabrali završni ispit iz dramske umetnosti. Ipak, 78 procenata naših sposobnijih učenika odabralo je dramsku umetnost kao dodatni predmet u 9. razredu. Još jedan problem bilo je vreme potrebno za neke strategije koje sam koristila. Zbog toga, ako želimo da te strategije za uključivanje roditelja budu održive, trebalo bi da evaluiramo njihovu izvodljivost. Možda će na početku biti potrebno da odvojimo dosta vremena, ali ako nam uspe da promenimo stavove roditelja o značaju dramske umetnosti, to će biti korisna investicija.

Nadalje, stalo mi je da razrešim načine na koje moj razvojni projekat odražava moju moralnu svrhu (Fullan, 1993). Uistinu, smatram da sposobnije učenike treba ohrabriti da se iskušaju u dramskoj umetnosti. Međutim, slažem se s mišljenjem da je dodeljivanje izazovnih zadataka sposobnijim učenicima elitističko. Više mi se dopada ideja da izazov bude otvoren za sve, a iz razgovora s kolegama znam da je to mišljenje široko prihvaćeno. Zato sam saradivala sa školskim koordinatorom za umetničke aktivnosti na stvaranju prikaza dramskih

umetnosti. Iako je taj prikaz pokazao kako su veštine za dramsku umetnost povezane s poželjnim kvalitetima za univerzitet, postoji mogućnost da se to koristi inkluzivno, za podsticanje načina mišljenja tokom odrastanja. Uprkos mojoj velikoj sklonosti ka intrinzičkoj motivaciji (Brophy, 1983), smatrala sam da su čestitke važne za obeležavanja traga koji je moj rad ostavio. Zbog toga je, kao odgovor na povratne informacije rukovodstva škole, naše odeljenje dodalo na našu oglasnu tablu imena bivših učenika Ser Džon Lovs škole koji su upisali fakultet dramskih umetnosti i time im odalo priznanje.

Benova perspektiva

Rejčelin projekat je primer načina na koji neformalizovano liderstvo (Frost, 2014) može da ostvari značajan uticaj na poboljšanje cele škole. U navedenom slučaju, ono što je prvobitno bilo namenjeno pristupu nastavi za jednu grupu učenika promenilo je pristup nastavi celog aktiva za dramske umetnosti. Rejčel je bila odlučna da istraje ako strategije ne funkcionišu po planu. Dato joj je da rešava probleme i eksperimentiše sa idejama, pri čemu se uvek osvrta na svoje iskustvo i razmišljala o njemu. Shodno tome, ta samoeфикаsnost (Bangs and Frost, 2012) omogućila je Rejčel da unosi inovacije kako bismo i radeći stvari drugačije, radili bolje (Fullan and Hargreaves, 2012).

Naredne godine Rejčel je promovisana u koordinatora školske LGBT⁵ grupe i inicijative protiv vršnjačkog zlostavljanja. To je uloga koju razvija kao svoje profesionalno interesovanje u tekućem projektu koji sprovodi uz podršku HartsKem master programa. I van aktivaa za dramske umetnosti Rejčelin razvojni rad podstakao je razvoj strategija kojim nastavnici, putem angažovanja i pravog izazova, motivišu učenike i postavljaju im izazove; kao takav, on je postao sastavni deo razvojnih prioriteta naše škole.

5 LGBT – Lezbejke, Gays (homoseksualci), biseksualci i travestiti.

Razvijanje uloge „ateljeiste“

Venešija Norton-Tejlor i Sara Lajtfut

Uvodna reč urednika

U HartsKemu koristimo reč ‘nastavnik’, u sintagmama ‘liderstvo nastavnika’ ili ‘razvojni rad koji vode nastavnici’, kao sveobuhvatni izraz koji se odnosi na svakog praktičara koji ima ulogu u obrazovanju dece. Venešija Norton-Tejlor (Venetia Norton-Taylor) je jedna takva osoba, a njenu priču vredi ispričati. To sam znao i pre nego što sam je pročitao jer mi je bila čast da budem učesnik radionice koju je vodila na sastanku HartsKem mreže. To je bilo nezaboravno iskustvo. Sara Lajtfut (Sarah Lightfoot), i sama stručnjak za rani razvoj deteta, takođe je prisustvovala radionici i bila je očigledno oduševljena videvši Venešiju u akciji. Venešija je uspela da ubedi sve više i više kolega i kolegica u vrednost i relevantnost preuzimanja uloge ateljeiste.

Venešija je bila jedna od brojnih praktičara koji su mnogo dobili od Sarinog facilitiranja TLDW grupe za rani razvoj deteta (videti 13. poglavlje). Sara je osnovala tu grupu kao i druge grupe u osnovnim školama, jer je HartsKem želeo da mreža bude inkluzivnija i da obuhvati sve nivoe obrazovanja – srednje, osnovno, predškolsko i specijalno. Inkluzivnost je suštinska vrednost HartsKema, ali tu se radi i o maksimizovanju učenja kroz saradnju i dijalog između ljudi koji imaju različita iskustva i perspektive. Na Venešijinoj radionici na Godišnjoj konferenciji naučio sam stvari o pedagogiji koje bi kolege koje rade u visokom obrazovanju trebalo da uzmu u obzir.

Sarina uvodna reč

Venešija je učestvovala u prvoj TLDW grupi koja se bavila ranim razvojem a koju sam ja facilitirala septembra 2016 (Lightfoot and Frost, 2015). Fokus njenog TLDW projekta bio je zasnovan na novim dešavanjima u osnovnoj školi u kojoj je radila. Direktorku je inspirisao rad eksperimentalnih vrtića u oblasti Ređo Emilia (Reggio Emilia) u Italiji. Te škole, koje finansira opština, koriste određenu pedagogiju koja se nadograđuje na kapacitet male dece da ispituju, razmišljaju, teoretišu, rešavaju probleme, eksperimentišu a svoja shvatanja i iskustva izražavaju na najmanje „stotinu jezika“ (Malaguzzi, 1996). To je metafora koja znači da deca imaju sopstveni način razmišljanja i izražavanja. Ta pedagogija ima velik uticaj širom sveta (e.g. Cadwell, 2002).

Pedagoški pristup je u kontrastu sa uspostavljenim načinom rada u ranom razvoju dece u Engleskoj i o njemu se detaljno pisalo (Dahlberg, Moss and Pence, 2007). Rad Ređo predškolskih ustanova nije, kao u našoj zemlji, zasnovan na normalizovanju unapred određenih ishoda kod male dece; umesto toga, on je usmeren na pedagogiju slušanja, subjektivnosti, saradnje, dijaloga i samostalnosti. Učenje se smatra nelinearnim procesom koji je izuzetno kreativan i promoviše povezanost i zajedništvo različitih kategorija, jezika i predmeta.

Posebno se naglašava uloga socijalnog i fizičkog okruženja. Svaki od tih vrtića za decu do šeste godine ima atelje, tj. umetničku radionicu i ateljistu, koji je edukator sa obrazovanjem iz vizuelnih umetnosti. Ateljista radi iz ateljea, ali ne uvek i u njemu, sa decom i ostalim vaspitačima. On daje estetsku dimenziju procesu učenja te tako razvija i podržava dečji poetski ili vizuelni jezik koji su deo kompleksnog procesa učenja. Rinaldi (2006) objašnjava da su poetski jezici oblik izražavanja poput likovne umetnosti, muzike, pesme, plesa ili fotografije, a predstavljeni su, saopšteni i izraženi kroz različite medije i simbolička sredstva. Atelje je opremljen raznim stvarima: stolovima, štafelajima, kompjuterima, štampačima, kamerama, mikroskopima. Deci je takođe dostupan materijal vezan za vizuelnu umetnost, kao što je papir različitih dimenzija, drvene bojice i teksture, boje i markeri različitih boja, žica, vuna, krpice, krojački pribor, reciklirani materijali i drugo, što deci omogućuje da svoja razmišljanja i ideje predstave u različitim formama. Proces i ishodi dečjeg rada dostupni su u pedagoškoj dokumentaciji nastavnika, koji su zainteresovani istraživači u svojim učionicama.

Venešijina priča odnosi se na njen način interpretacije rada ateljeiste i preuzimanje te uloge; njeni razgovori s kolegama o načinu na koji to može da se uvede u praksu u pripremnom razredu bili su uspešni. Brojni razlozi podržavaju takav način rada s malom decom. Venešiji su naročito bila važna dva od njih: projektni rad i pedagoška dokumentacija. Impresionirao me je način na koji je Venešija uspela da uvede i neguje takvu atmosferu za učenje; saradjujući s kolegama i koleginicama i uključujući ih u rad, na taj način je koristila rastuću mrežu pojedinaca sličnog mišljenja. S pozicije asistenta u nastavi, njeno liderstvo TLDW projekta proisteklo je iz tih odnosa, a ne iz korišćenja moći i autoriteta funkcije.

Venešijina priča

Ja sam asistent u nastavi u prijemnom odeljenju u školi Sv. Andru Ingland Čerč (St Andrew's Church of England), koja je vrsta pripreme osnovne škole u Hičinu, Hartfordšajer. Ovaj posao, koji je vezan za razred – učionicu, radim četiri godine. Moji učenici su, uglavnom, radoznali, lepo se ponašaju a roditelji značajno podržavaju školu.

U vreme ovog projekta bila sam zadužena za desetero dece. Moje dužnosti su bile posmatranje, ocenjivanje, praćenje i beleženje podataka o njihovom učenju. Bila sam uključena u planiranje prilika za njihovo učenje, što je obuhvatalo nastavu fonetike, vođeno čitanje u malim grupama i planiranje aktivnosti za malu grupu koju vode nastavnici. Moje obaveze imaju širok raspon. One uključuju pripremu i organizovanje okruženja za učenje, čišćenje i spremanje sredstava i učionice, ali i nadležnost za određenu oblast učenja i resurse koji je podržavaju. Radim zajedno s razrednim nastavnikom i još jednim asistentom. U daljem tekstu navodim neke od ključnih karakteristika mog TLDW projekta koje uključuju način na koji sam za sebe osmislila ulogu ateljiste u pripremnom razredu.

Moje profesionalne vrednosti i profesionalna interesovanja

Posvećena sam slušanju dece i prepoznavanju njihovih interesovanja. Tada nastojim da im obezbedim stimulatívno okruženje i da im stvorim mogućnosti da istražuju i izraze svoje misli i ideje kroz niz materijala i formata. Smatram da je važno dograditi ono što deca već znaju. Mislim da je deo moje uloge u tome da pokažem deci kako da poštuju jedni druge, naše okruženje i resurse i kako da svi budu bezbedni.

Mojoj direktorki je bilo stalo do toga da uvede Ređo Emilija pristup u obrazovanje u ranom razvoju. Kao pristalica te inicijative, zamoljena sam da osmislim svoju ulogu „ateljiste“, što je bio prikladan fokus za moj razvojni projekat. Shvatila sam da će mi ta uloga omogućiti da vodim i razvijam veštine i znanje dece kroz ostavljanje vizuelnih tragova, korišćenje pribora, istraživanje boje i senke i snalažljivost. Takođe sam želela da razvijem umetničke sposobnosti dece pričanjem njihovih priča preko skulptura i ostavljanja drugih vizuelnih tragova. Moći ću da podupirem njihovo učenje, proučavam stvari koje ih zanimaju i da im pomognem da više saznaju o svetu u kojem žive. Takođe sam želela da odvojim trenutke za promišljanje i diskusiju s decom i koristim svoje opservacije da pobudim nove ideje i prilike za učenje. To se sve sjajno uklapalo u moje mišljenje o učenju u ranom uzrastu, bilo je povezano s mojom diplomom likovnog umetnika i mojim likovnim stvaralaštvom.

Prvi izazov s kojim sam se suočila bio je da razumem Ređo pristup. Bilo mi je potrebno da znam više o ateljeu i o tome kako ga opremiti. Trebalo je da shvatim stil korišćene dokumentacije i kako ga prilagoditi mom okruženju. Znala sam da će biti problematično i nalaženje vremena da uradim sve to što se od mene traži. Na primer, htela sam da bolje razumem kako planirati i podučavati veštine i ideje usredsređene na interesovanja dece, ali sam takođe morala da znam i kako da inkorporišem taj rad u već pun raspored pripremnog odeljenja. Znala sam da moram da se dogovaram s kolegama i koleginicama i da zajedno razvijamo pristup ako želim da on bude uspešan.

Iako sam bila malo zatečena onim šta sam smatrala da treba da postignem u kratkom vremenu, znala sam da imam potrebnu snagu. Bila sam posvećena unošenju pozitivnih promena u moju školu i bila sam vrlo spremna, puna entuzijazma i strasti za moj rad s malom decom. Imam dobre komunikacijske veštine i smatrala sam da, uz malo ohrabrenja, mogu uneti promene i rukovoditi njima.

Početne konsultacije s kolegama i koleginicama

Na samom početku rada sastala sam se sa dve kolegice koje su mi naročito pomogle da oblikujem svoja razmišljanja i koje su mi podigle samopouzdanje. Jedna od njih bila je Šantel (Chantel), takođe polaznik TLDW programa. Iako Šantelin vrtić nije imao konkretan atelje ili osobu u ulozi ateljeiste, ona i njezine kolegice razvile su način rada u skladu s Ređo filozofijom. Posetila sam njen vrtić i naišla na neke korisne resurse i strategije koje bih mogla da koristim u svom radu.

Takođe sam razgovarala s kolegicom Ester (Esther) koja vodi Šumsku školu (Forest School) u mom okruženju. Ester mi je dala mnoštvo ideja o jeftinom ili besplatnom materijalu, naročito iz prirode, koji može da se koristi u ateljeu. Podelila je sa mnom svoj sistem planiranja prilika za učenje koji bih i ja u početku mogla da koristim kao pomoć pri sopstvenom planiranju. Takođe me je pozvala da budem uz nju tokom sesije Šumske škole. Iako me je to ostavilo s pitanjem o tome da li će i meni biti potreban stalan atelje u izdvojenoj učionici i kakav bi trebalo da bude odnos broja odraslih na broj dece, razgovor s njom bio mi je, uistinu, koristan jer mi je pružio mi potpuniji uvid u tu vrstu rada. Taj razgovor mi je doneo veliko uzbuđenje zbog ogromnih mogućnosti koje mi je otkrio i uverenja da sam pronašla kolegicu čije je mišljenje u skladu s mojim. Ester mi je pokazala slikovnicu *The Stick Book* (Grančice) koju su napisali Džo Šofild (Jo Schofield) i Fiona Denks (Fiona Danks (2012)). Ta slikovnica me je inspirisala za moj projekat s decom.

Pravljenje akcionog plana

Naredni korak bio je napraviti vizuelni akcioni plan za moj razvojni rad. Krajnja tačka bila je jasna: obezbediti namenski prostor za atelje. Treba da od ateljea napravim mesto na kojem se ideje i razmišljanja dece razjašnjavaju, njihove misli beleže a istraživanje njihovih interesovanja vizuelno i auditivno dokumentuje. Bila mi je potrebna prikladna oprema za atelje. Takođe, trebalo je da smislim kako i kada će deca dolaziti u atelje i kako ću im davati podršku i potporu. Tokom pravljenja akcionog plana, razmišljala sam o izazovima i ključnim uslovima za njegovu uspešnost. Znala sam da to ima finansijske implikacije. Želela sam da posetim druga mesta koja su zainteresovana za razvoj Ređo pristupa. Znala

sam da se moram redovno sastajati s vaspitačicom moje grupe kako bismo se dogovorile o načinu rada, kao i da širem školskom timu treba da predstavim projekat.

Vođenje projekta

U ranim fazama mog projekta razmišljala sam o svom rastućem razumevanju koncepta liderstva. Videla sam da se liderstvo odnosi na preduzimanje inicijative, ispitivanje ideja. Shvatila sam da ću, ako budem sigurna u svoj rad, moći da organizujem rad s decom i da ostvarim veću kontrolu nad načinom na koji radim s njima. Počela sam da proučavam rad Malaguzija (Malaguzzi), tvorca Redio pristupa. Inspirisao me je njegov rad i njegov opis dece kao moćnih sticalaca znanja. Dečji crtež na kojem je prikazano nekoliko različitih linija bio je prvi podsticaj za početni projekat. Vaspitačicu grupe sam upoznala sa planovima za projekat sa grančicama. Dopalo joj se moje razmišljanje. Dogovorile smo se o delu učionice u kojem ćemo uključiti decu u projekat kao i o vremenu za tu aktivnost.

Iako sam bila zadovoljna svojim prvim pokušajem i reakcijama dece, bilo je i nekih problema. Nedugo nakon što se projekat prirodno završio, dogovorila sam sastanak s rukovodiocem ranog razvoja da bismo razmotrile moj napredak. Iznela sam potrebu za više vremena i za prostor za rad s decom. To je dovele do promene u nedeljnom rasporedu i ja sam svakog petka dobijala 45 minuta za rad s grupom od desetero dece, što je bilo dovoljno vremena za aktivnosti, diskusiju i osvrt na rad. Sada sam shvatila da je traženje saveta i to da te neko sasluša deo liderstva. Moje puzdanje se dodatno povećalo na sastanku s lokalnom umetnicom koja je vodila dan stručnog usavršavanja za nastavnike/vaspitače u mojoj školi. Ne samo što sam ja dobila još mnoštvo ideja za aktivnosti i resurse koje mogu da koristim u radu s decom već su se i njoj dopali moji planovi i ideje za atelje.

Drugi projekat se zvao „linija, uzorak i prostor“. Prva sesija je uključila upoznavanje dece s prostorom ateljea. Podsticaj za učenje i eksploraciju bila je slikovnica *The Line* (Linija). Svaka uspešna nedelja nadograđivala se na prethodnu. Deca su se bavila brojnim zadacima, odgovarala na moja pitanja i pitanja vršnjaka dok su crtala različite tipove linija koristeći nov pribor za crtanje; tim linijama su dodavala materijal za kolaž i reagovala na slajdove rada Kandinskog (Kandinsky). Na narednim sesijama upoznala sam decu sa skulpturama koje su potom radili koristeći raznovrsne materijale i pribor.

Počela sam da dokumentujem rad dece. Radovi na zidu ateljea jasno su prikazivali put do te tačke, ali oni nisu bili samo dokaz rada dece. Oni su prikazivali transkripciju dečjih opaski i njihovih diskusija, kao i fotografije njihove aktivnosti, primedaba i diskusija. Njihovo razmišljanje i učenje je verno prikazano

kroz upotrebu mnogih sredstava. To je bilo korisno jer mi je pomoglo da uključim decu u dijalog o njihovim idejama i stvorilo prilike da se deca osvrnu na sopstveni rad (Edwards, Gandini and Foreman, 1998). Takođe sam otkrila da je „izložba“ još jedan podsticaj za nastavak učenja, ne samo za decu već i za moje kolege i kolegice. Izložba je pokazala kako sam oslobodila razmišljanje dece i šta sam uradila povodom toga. Poredila sam svoja zapažanja sa ishodima obrazovanja dece u ranom razvoju (Early Years Outcomes, DfE, 2013), vladinim dokumentom koji navodi tipična ponašanja dece tokom ranog razvoja. To mi je pomoglo da uočim napredak dece a ujedno je značilo da moj rad odgovara obaveznom procesu praćenja razvoja.

Doprinos izgradnji znanja

Bilo mi je stalo do toga da napravim korak napred s mojim TLDW projektom i bila sam spremna da svoj rad prikažem kolegama na jednom od naših sastanaka mreže. Uživala sam u prilici da svoj rad podelim s kolegama i osećala sam da mi raste samopouzdanje. Da bih predstavila svoj projekat, kolege i kolegice su mi predložili da vodim neki oblik sesije stručnog usavršavanja, kao i da podstaknem kolege i kolegice u mom vrtiću da se i sami iskušaju u Ređo pristupu. O tome sam razgovarala sa svojom direktorkom. Zamolila sam je da tokom dana stručnog usavršavanja u školi dobijem malo vremena da svoj projekat podelim s kolegama i kolegamicama. Pozvala sam tim za Rani razvoj. Želela sam da iskuse kako je to kada radiš nešto što nikad ranije nisi radio. Ispočetka su se neki od njih malo stideli i oklevali da se uključe u umetničku aktivnost. Pomenula sam da je podsticaj poput knjige ili artefakta manje zastrašujući i omogućuje pristup učenju koji deci pomaže da otkrivaju i istražuju u sopstvenom ritmu i vremenu. Radionica je pozitivno uticala na kolege. Bili su inspirisani da na sličan način planiraju projekte, što je stvorilo kontinuitet između nastave i budućih iskustava dece. Naša shvatanja i praksa se malo po malo menjaju kao posledica mog TLDW projekta. S vremenom ćemo razviti stil podučavanja koji je jedinstven i nadahnut radom Ređo vrtića.

Razvijanje strategija za poboljšanje stanja uma u oblasti matematike

Leoni Sakatis i Helen Vuton

Uvodna reč urednika

Leoni Sakatis (Leonie Sakatis) predaje matematiku u Deim Elis Oven školi (Dame Alice Owen's School) u Poters Baru (Potters Bar). Bila je član školske TLDW grupe u vreme vođenja projekta u vezi sa stanjem uma. Helen Vuton (Helen Wootton) je bila član TLDW od njenog formiranja 2010. godine a kasnije je postala kofacilitator TLDW grupe zajedno s kolegicom Klodet Anderson (Claudette Anderson), čija je priča objavljena u našoj prethodnoj knjizi (Anderson, 2014). To veoma dobro ilustruje samogenerisanje kapaciteta za podršku liderstvu nastavnika. Ljudi koji u HartsKemu facilitiraju liderstvo nastavnika jesu praktičari koji su i sami imali zadovoljstvo u osmišljavanju i vođenju razvojnih projekata. Donosioci obrazovnih politika bi trebalo da obrate pažnju na to da je potencijal za osposobljavanje nastavnika za nosioce promena, sposobnih da ostvare uspeh poput onog opisanog u Leoninoj priči, upravo u nastavničkoj struci i u školama.

Leonina priča je primer neformalizovanog pristupa liderstvu nastavnika, posebno u načinu na koji ona počinje. Fokus je na njenim direktnim i neposrednim interesovanjima – na učenike kojima predaje matematiku, ali zbog načina na koji ju je TLDW program osposobio da razvije svoje liderske kapacitete, ona se izdigla iznad granica učionice i ostvarila snažan uticaj na praksu u celoj školi.

Leonina priča

Kada sam se kao nastavnica matematike zaposlila u Deim Elis Oven školi, jedan razred me je posebno brinuo. Većina učenika u mom 9. razredu zaključila je da „nisu dobri u matematici“. Bili su nezainteresovani, nemotivisani i često su se neprikladno ponašali. Pokazivali su ono što je delovalo kao „rigidno stanje uma“ (Dweck, 2012), što je u velikoj meri štetilo njihovom napretku i samopouzdanju. Učenici obično greške vide kao sramne, izbegavaju preuzimanje rizika a ogromnu važnost pridaju ispitnim rezultatima. Uočila sam te osobine u mnogim razredima, pa sam sebi postavila izazov da pomognem učenicima da razviju pozitivnije stanje uma. Inicijalno sam se fokusirala na moj 9. razred, ali sam tražila način da uticaj svog razvojnog rada proširim na celu školu.

Teorija stanja uma

Moje shvatanje stanja uma proizilazi iz čitanja radova Karoline Dvek (Caroline Dweck, 2012). Ona smatra da slika o sebi koju imaju oni koji uče oblikuje način na koji žive svoj život. Karolina opisuje dva različita stanja uma: rigidno stanje uma i otvoreno stanje uma. Osobe sa rigidnim stanjem uma veruju da su sposobnosti statične. Inteligencija, karakter i kreativnosti smatraju se nepromenljivim osobinama. Zbog toga, takve osobe postaju defanzivne, lako odustaju, izbegavaju izazove, smatraju da ih drugi ugrožavaju i konstantno ograničavaju svoj razvoj. Očekuju uspeh jedino onda kad je zadatak u skladu s njihovim predodređenim osobinama. Međutim, osobe otvorenog uma gledaju na sebe kao na radove u toku. One smatraju da je inteligencija prilagodljiva i da se s vremenom i trudom može razviti. Te osobe uče iz kritika, istrajavaju u teškoćama i prihvataju izazove. Osnažuje ih vera u sebe.

Ključni problem odnosi se na to kako se učenici nose s neuspehom ili sa greškama u svom učenju. Meri Kej Riki (Mary Cay Ricci) opisuje kako takva stanja uma mogu da utiču na reakcije učenika povodom grešaka tokom učenja:

Kada učenici imaju mnogo pogrešaka ili neuspeha, to smatraju znakom svoje slabosti i nekompetentnosti, što, u stvari, vodi ka novim neuspesima. Oni počinju da izbegavaju sve što deluje imalo teško da ne bi doživeli neuspeh (Ricci, 2013: 72).

To implicira da je potrebno da naučimo učenike da na greške gledaju kao na korisne prilike za učenje, podatke koje treba analizirati kako bi se poboljšala njihova postignuća. Majkl Džordan je to odlično rekao u reklami za Najk (Nike):

Promašio sam više od devet hiljada bacanja. Izgubio sam gotovo sto utakmica. Dvadeset šest puta mi je povereno da izvedem bacanje za pobedu, koja sam promašio. Tokom života sam bezbroj puta promašio. I zato sam uspeo.

Njega nisu obeshrbrili neuspesi, već ih je prihvatio kao prilike za učenje, razvoj i prilagođavanje. Greške su neizbežne kad pomerate granice svoje zone komfora. Ali upravo tako *širite* svoju zonu komfora i utirete put ka izuzetnosti.

Na učenike i njihove porodice često utiču pretpostavke o prirodnom talentu. Na primer, iz medija čujemo o deci genijalcima. Sied (Syed, 2011) razbija mit o talentu i pokazuje da se uspeh može pripisati kombinaciji delotvorne prakse, strasti, stanja uma i prilika. On govori o Tajgeru Vudu (Tiger Woods) koji je do svoje šesnaeste godine već imao 10.000 sati delotvorne vežbe, sestrama Viliams (Williams) koje je otac počeo trenira kada su imale tri i četiri godine, Dejvidu Bekamu (David Beckham) koji je još kao mali satima šutirao loptu sa iste tačke i o Peleu koji svoj uspeh pripisuje treniranju malog fudbala u mladosti. Time se

takođe bavi Malkolm Gladvel (Malcolm Gladwell) u svojoj knjizi *Outliers*, u kojoj opisuje kako je čovek poput Bila Gejtsa (Bill Gates) razvio svoju sposobnost za razvijanje softvera a Lenon i Mekartni (Lennon i McCartney) „brusili” svoje veštine pisanja pesama i njihovog izvođenja kroz hiljade i hiljade sati vežbanja, pokušaje i pogreške i upornost (Gladwell, 2009). To jasno pokazuje da je za izuzetnost potreban rad, da ona nije prosto data. To je ono što, uz našu pomoć, učenici treba da shvate.

Učiniti da učenici mogu da vide napredak

Pre nego što sam navela učenike da veruju da inteligencija može da raste, morala sam da nađem način da im *pokažem* da je to tako. Da bih to uradila, odlučila sam da napravim sažet prikaz za svaku temu u formi tabele podeljene na šest delova:

Pitanja na koja mogu odgovoriti – izbor pitanja o temi koja se trenutno obrađuje. Kad učenici obeleže ono na šta mogu da odgovore, mogu da *vide* sopstveni napredak.

Ciljevi – daju pregled teme.

Podsetnici za temu – omogućuju učenicima da preuzmu vlasništvo nad svojim učenjem kreirajući sopstvene podsetnike za temu.

Stanje uma – fokus je na određenim karakteristikama otvorenog stanja uma, kao što su: „greške iz kojih sam učio”, „kada sam pokazao rezilijentnost” i „primeri timskog rada”.

Inspirativni citat – podoban je za svaku temu i povezan s konkretnom karakteristikom otvorenog stanja uma.

Da se moj mozak još više razvije – učenicima se daje dodatni zadatak ili postavlja izazov unutar teme.

Takav sažet prikaz je sada sastavni deo načina rada Aktiva za matematiku za 9. razred i dobijaju ga svi deveti razredi. Učenici su rekli da im to veoma pomaže pri obnavljanju gradiva – sve što im je potrebno imaju u jednoj tabeli. Jedan učenik je izjavio:

Sviđa mi se što mi na početku daje pitanja koja se čine nemogućim, a onda kada se vratim na njih, pucam od ponosa zato što sam odgovorio na njih.

Taj komentar me je oduševio. Učenik može da jasno vidi napredak u svom učenju – što je, upravo, moj cilj. Nakon nekoliko prvih tema, učenici počínju sami

da uzimaju tabele a da ih ja ne podsećam na to. Vole da vide sopstveni napredak a ja doživljam onaj „trenutak ponosnog nastavnika“.

Podučavanje o otvorenom stanju uma

Odluka da svom razredu predajem o otvorenom stanju uma bila je iznenađujuće teška. Problem je bio moje zatvoreno stanje uma. Razmišljala sam: Šta ako ne uspem? Hoće li misliti da sam glupa? Šta ako ih ne mogu uveriti? Kada sam shvatila koliko su te misli štetne po moje samopoštovanje, još jasnije sam videla kako zatvoreno stanje uma učenika ograničava njihov napredak. Zato sam prihvatila izazov i vežbala ono šta ću da govorim. Ispostavilo se da je lekcija bila veoma uspešna i glavna tačka preokreta za moje odeljenje. Od tog dana značajno se poboljšalo njihovo ponašanje, motivacija i trud.

Želela sam da proširim uticaj svog razvojnog rada. U moj školi organizujemo se u „Zajednice koje uče“, tako da sam uspela da uspostavim „Zajednicu koja uči o otvorenom stanju uma“ kako bih s kolegama i kolegicama radila na toj temi. Radila sam sa školskim verskim vođom i kolegicom koja je na čelu odeljenja za Lično, socijalno i zdravstveno obrazovanje (LSZO) na kreiranju nastavne jedinice za stanje uma i svesnost koju bismo integrisali u naš LSZO nastavni program. U 7. razredu ta jedinica se obrađuje na šest časova koji obuhvataju koncept otvorenog stanja uma, pozitivan jezik i svesnost (Williams and Penman, 2011), čime se učenicima pruža prilika da isprobaju meditaciju svesnosti. Da bih još više podigla svest o otvorenom stanju uma, radila sam s Helen, kolegicom i facilitatorom moje TLDW grupe, na organizovanju takmičenja za logo stanja uma i rezilijentnost. Dobili smo fantastične predloge koji su, ustinu, pokazali da učenici shvataju ono što smo ih učili, kao i njihovu veru u ono što smo ih učili. Pobednički logo se sada nalazi na našim čestitkama za uspeh i na motivacionim posterima. Neki predlozi se čak koriste kao samostalni posteri.

Korišćenje inspirativnih citata

Učenici su veoma dobro primili citate na tabelama za sažet prikaz teme. Ti citati su često bili tema njihovih razgovora. Da bih podstakla kolege i kolegice da u svoje učionice stave postere, osmislila sam i pohranila zbirku laminiranih postera koje mogu da koriste zajedno sa banerom „Citat nedelje“. Promovisala sam korišćenje inspirativnih citata tokom sastanaka nastavničkog veća i na našem intranetu napravila folder iz kojeg kolege mogu lako odštampati citat. Dva člana aktiva za muzičko obrazovanje u „Zajednici koja uči o otvorenom

stanju uma” istakli su nekoliko izuzetnih citata vezanih za muziku kako bi inspirisali svoje učenike. Uspeh iz njihovog predmeta često se pripisuje „prirodnom talentu za muziku”, a one su pronašle neke fantastične citate muzičara koji ističu da su za njihov uspeh zaslužni marljiv rad, greške i vera u samog sebe.

Svaka povratna informacija i pohvala koju mi, nastavnici dajemo učenicima šalje im poruku. U razgovorima sa drugim članovima nastavnog osoblja često se javljalo pitanje izražavanja u učionici. Međutim, bila sam sklona tome da odbacim tu ideju jer su fraze koje nastavnici obično koriste uglavnom pokroviteljske. Međutim, kad sam razmislila o sopstvenom izražavanju u učionici, primetila sam da se ono, u stvari, menjalo bez svesne namere. Shvatila sam da je rad na projektu uticao na moja suštinska uverenja i vrednosti, što je za posledicu imalo razvoj mog izražavanja i korišćenja pohvala.

Dajem kratak pregled onoga za šta sada smatram da je najdelotvornije izražavanje nastavnika u učionici:

- Pohvalu i povratnu informaciju usmeriti na *proces* učenja, na primer: trud, preuzimanje rizika, rezilijentnost, timski rad, maštovitost i strategije. Nemojte hvaliti brzinu, lakoću ili talenat jer to potkrepljuje zatvoreno stanje uma – ‘Ako verujemo da je talenat odlučujući za postizanje izuzetnosti, verovatno ćemo odustati ako se na početku ne pokažemo dovoljno dobri’ (Syed, 2011: 16).
- Kada učenik kaže „Ja to ne umem” ili neku sličnu negativnu frazu, dopunite je sa „još uvek” ili uzvratite pozitivnom frazom „da, umeš” ili „da, možeš”.
- Tokom časa koristite fraze koje jačaju poverenje u samog sebe, kao što su „ti to možeš”, „verujem u tebe”. Iako zvuče sladunjavo, otkrila sam da se učenicima sviđaju, naročito kad se izgovore teatralno.
- Podsetite učenike da su greške normalna stvar i nešto iz čega možemo učiti. Pošto učenici uče iz primera, važno je da u učionici ne sakrivamo sopstvene pogreške.
- Koristite fraze kojima učenici stižu svest o svom *napredovanju*. Podsetite ih odakle su počeli i koliko daleko su dogurali zahvaljujući marljivom radu i trudu.

O tome sam govorila na sastanku nastavnog osoblja. Sastavila sam i odštampala podsetnik o pozitivnom jeziku i podelila ga kolegama i koleginicama. Takođe sam sa svojom zajednicom koja uči radila na „Vodiču za pisanje izveštaja” za ostalo nastavno osoblje. Vodič je uključivao primere fraza koje bi trebalo koristiti u izveštaju i one koje ne bi trebalo koristiti.

Uticaj

Videla sam drastične promene u svom 9. razredu. Postali su fokusiraniji, odlučniji, više učestvovali, stekli više sigurnosti i ulagali više napora. Kada sam ih zamolila za povratne informacije, rekli su da su odlučniji i rezilijentniji, da se manje plaše pravljenja pogrešaka i da su motivisaniji na časovima. Jedan student je čak prokomentarisao: „Mislio sam da je grupa 3 za one koji su loši u matematici, ali sada shvatam da je to samo sporiji ritam“.

Zapanjio me je uticaj koji je projekat imao na postignuća učenika. Moj razred je na testu iz matematike bio mnogo bolji od drugih. U svakom slučaju, najznačajniji ishod je istinsko poboljšanje sigurnosti u radu učenika i njihovoj veri u sebe same. Ta primetna postignuća u učenju bila su sjajna, ali njih sam smatrala tek početkom. Srećom, koristi od projekta su dobro primljene u školi i veoma sam zahvalna na podršci i ohrabrenju tokom čitavog rada. Projekat je izazvao „šuškanje“ širom škole a rezilijentnost i stanje uma su sada pridodati razvojnom planu škole. Blisko sam sarađivala sa svojom mentorkom koja je u školi ostvarila ogroman uticaj podizanjem važnosti rezilijentnosti i unapređila sistem vrednovanja tako što je uključila „ocenu“ za trud. Nastavnici sada učenicima daju pohvale i za naporan rad i za postignuća. Mi u školi kažemo učenicima da cenimo trud, da su pogreške deo učenja a rezilijentnost ključ uspeha.

Helenina perspektiva

Kada je Leoni započela svoj projekat o Otvorenom stanju uma, neke kolege i kolegice nisu, zapravo, znali kako da primene istraživanja Kerol Dvek (Carol Dweck). Ono što nam je Leonin projekat pokazao jeste kako se koriste praktične tehnike da bi stvarno došlo do promene u nastavi. Njeno korišćenje jezika otvorenog stanja uma ostvarilo je snažan uticaj širom škole i mnogo nastavnog osoblja koristi fraze poput „To JOŠ uvek nisi shvatio/shvatila“. Leonin projekat počeo je u njenom razredu i proširio se na Odeljenje za matematiku u kojem obe radimo. To joj je ulilo sigurnost da prošle godine vodi u celoj školi Zajednicu koja uči, koja obuhvata nastavnike/nastavnice iz pet različitih odeljenja, čime je postigla značajne rezultate. Ona brzo napreduje kao lider a njen rad uprava škole izuzetno ceni.

Bilo mi je stalo do toga da se nadovežem na Leonin rad i uvedem „rezilijentnost“ u razvojni plan škole. To je koincidiralo s mojim pridruživanjem upravljačkom timu škole. Bilo je pravo zadovoljstvo raditi s Leoni, koja je bila katalizator za moj zajednički rad s kolegama na preuređivanju našeg sistema vrednovanja kako bismo stvorili okvire za podršku rezilijentnosti učenika. Sada se vrednuje njihova rezilijentnost, učešće i volontrizam a nastavnici

se podstiču da koriste taj sistem kao i standardno vrednovanje izuzetnog rada. U programu „Učimo da učimo“ za 7. razred sada je inkorporisano više rezilijentnosti kroz časove o njenim različitim aspektima. Počeli smo da održavamo školski „Dan rezilijentnosti“ na kojem svi nastavnici prikazuju aktivnosti sa svojih časova u kojima učenici mogu pokazati rezilijentnost. Prva od tih tematskih skupština o rezilijentnosti i aktivnost na izgradnje tima održana je tokom nastave. Na skupštini su objavljeni pobednici takmičenja za logo i sada imamo čestitke s logom rezilijentnosti koje nastavnici šalju roditeljima kada učenici pokažu rezilijentnost u učenju. Leonin projekat je početak putovanja škole koje JOŠ uvek nije završeno!

Integriranje tehnologije u proces učenja u jednoj školi u Kairu

Amal Elfouli i Amina Eltemami

Uvodna reč urednika

Amal Elfouli (Amal Elfouly) predaje prirodne nauke u školi u Kairu (Egipat). Amina Eltemami (Amina Eltemamy) je mentorka koja je usvojila HartsKem TLDW pristup radu i adaptirala ga za stvaranje programa podrške neformalizovanom liderstvu nastavnika u umreženim školama u Kairu. Nazvala ga je KairoKem (videti 15. poglavlje)

Amalina priča predstavlja prelomnu tačku iz više razloga. Prvo, to je inovacija nastave u tome što nastavnik odgovara na izazov pronalaženja novih načina da svoje učenike anagažuje u učenju. Transformacija procesa učenja počela je u Amalinom razredu i proširila se na mnoga odeljenja u školi. Drugo, to je odličan primer liderstva nastavnika koji pokazuje da, uz odgovarajuću podršku, nastavnici širom sveta i u bilo kojoj kulturi mogu praktikovati liderstvo. Amalin rad je u skladu s najautoritativnijim objašnjenjima liderstva u školi, što stoji u izveštaju za Američko udruženje za istraživanje obrazovanja (American Educational Research Association):

Srž većine definicija liderstva čine dve funkcije: davanje pravca i ostvarivanje uticaja (Leithwood and Riehl, 2003: 2).

U zemlji kao što je Egipat Amalina priča je neizmerno značajna jer pokazuje da ne samo što nastavnici mogu praktikovati liderstvo već i da je takvo liderstvo od ogromne koristi za učenike.

Aminina uvodna reč

Prvu TLDW grupu u Egiptu osnovali smo 2014. godine (Ramahi and Eltemamy, 2014). Radile smo sa četiri škole, od kojih je jedna bila AlHoda međunarodna škola (AlHoda International School). Za mene je bilo ogromno zadovoljstvo da budem mentor posvećenim nastavnicima te škole, a verujem da je za njih TLDW program bio prilika da oslobode svoj potencijal.

Izuzetno mi je drago što predstavljam priču jedne od tih posvećenih nastavnica, Amal Elfouli. Tokom prvih sesija TLDW programa Amal je bila suzdržana, više je posmatrala nego što se aktivno uključivala, ali je kasnije svojim kolegama i koleginicama pokazala snažan primer liderstva usmerenog na razvoj i unapređivanje škole. Među izuzetnim karakteristikama njenog razvojnog rada jesu njena sposobnost da temeljno prouči predmet svog interesovanja i sposobnost da ostvari održiv uticaj koji se proširio i van njene škole.

Amalina priča

Najveći problemi mnogih nastavnika u mojoj školi bili su „orijentacija ka učenju“ i nedostatak motivacije učenika (Watkins, 2003). 'Učenici dolaze u školu zato što moraju'; to su neki od nas naveli kao problem tokom naše prve TLDW sesije. Ja predajem prirodne nauke i tokom osam godina moje nastavničke karijere osećala sam da postoji jaz između mog stila izvođenja nastave i načina na koji učenici uče. Pokušala sam da pronađem načine da privučem pažnju svojih učenika, kao što je, na primer, pristup usmeren na učenika (Jones, 2007), ali nisam bila zadovoljna još uvek minimalnim uticajem.

Kada sam se pridružila TLDW grupi, lako sam identifikovala svoj problem, ali kreiranje strategije za rad na njemu nije bilo jednostavno. Stare, tradicionalne metode izvođenja nastave više nisu delotvorne i izazivaju slabu pažnju i neprikladno ponašanje. Posmatrajući svoje učenike, videla sam koliko su vezani za svoje pametne telefone, tablete i društvene mreže i počela sam da planiram kako da iskoristim njihovu zavisnost o tehnologiji da bih ih motivisala za učenje. Moj akcioni plan bio je zasnovan na sledećoj pretpostavci: ako uspem da kreiram strategije da na mojim časovima putem tehnologije uključim učenike u učenje, stvoriću interaktivnu i saradničku atmosferu za učenje. Želela sam da moji učenici sami upravljaju svojim učenjem i da stiču neophodne veštine kako bi se nosili sa brzim tempom života u kojem je tehnologija ključna (Ross, 2009). Mnoge kolege i roditelji koje sam konsultovala smatrali su da korišćenje tehnologije putem pametnih telefona i tableta može odvući pažnju učenika od učenja. Međutim, bila sam uverena da se takvi uređaji mogu koristiti za poboljšanje učenja i da kod učenika mogu razviti pozitivniji stav prema školi.

Korisni resursi

Znala sam da svoju nastavnu praksu moram razviti dalje od prostog korišćenja animiranih prezentacija koje živo prikazuju naučne koncepte i eksperimente i koje nisu bile dovoljno privlačne mojim učenicima. Pošto nisam znala prirodu alatki ili aplikacija koje se mogu koristiti, upustila sam se u intenzivnu potragu za edukatorima koji se nose sa sličnim problemima. Otkrila sam čitav nov svet i pronašla niz korisnih resursa.

Blog 'Free Technology for Teachers' (Blog „Besplatna tehnologija za nastavnike“)

Ričard Brin (Richard Bryine), autor bloga *Free Technology for Teachers*, preokrenuo je moj projekat. Praćenjem njegovog bloga, stekla sam koristan uvid u integrisanje tehnologije, kao i besplatne veb-instrumente i aplikacije. Iz njegovog bloga naučila sam da korišćenje tehnologije treba da bude determinisano ciljevima kurikuluma i sposobnošću da učenicima pomogne da otkrivaju stvari i diskutuju o njima.

Simple K12 (Jednostavan K12)

Simple K12 je veb-sajt za stručno usavršavanje nastavnika koji promoviše učenje nastavnika. Na tom veb-sajtu nastavnici se nagrađuju za učešće, što ih motiviše da i dalje budu prisutni u forumima. Resursi obuhvataju vebinare⁶, planove lekcija, sredstva i pribor, igre i diskusije. *Simple K12* je snažno uticao na moj projekat, naročito vebinari koji nude neposredno učešće u aktivnostima, kao i korišćenje alatki. Imala sam spisak vebinara na koje se mogu prijaviti i drugih snimljenih vebinara kojima mogu pristupiti. Tokom tih vebinara instruktori su odgovarali na moja pitanja, a ja sam u direktnom razgovoru s drugim nastavnicima razmenjivala ideje. Vebinari su mi pružili priliku da sa učenicima isprobam edukacione aplikacije. Povrh toga, dobila sam transkripte kurseva koje sam pohađala i sertifikat o učešću koji je dokumentovao moje stručno usavršavanje.

Potrošila sam dosta vremena na sopstveno obrazovanje i eksperimentisanje s nastavom pre nego što sam bila spremna da tu ideju podelim s kolegama i koleginicama. Eksperimentisala sam sa alatkama i evaluirala svoju nastavu analiziranjem povratnih informacija koje sam dobila od učenika i diskusija s kolegama na veb-platfarmama. Eksperimentisala sam s nizom različitih alatki koje su doprinele transformisanju doživljaja učenja kod mojih učenika. Ukratko, to je izgledalo ovako:

- Koristila sam *Skulođi* (*Schoology*) da bih proširila zajednicu učenika u učionici. *Skulođi* je besplatan sistem upravljanja učenjem i aplikacija za mobilni telefon na kojoj mogu kreirati diskusije, ankete i dešavanja, zadavati zadatke, organizovati kvizove i sve to, zajedno s kalendarom, imati na jednom mestu. Tu je i dostupna Fejsbuk platforma koja učenike podstiče na saradnju, učešće u diskusionim forumima i na koju mogu postaviti svoje zadatke. Ono što mi se svidelo u *Skulođiju* jeste saradnja

6 Vebinari (Webinars – Web - seminar) su predavanja ili seminari koji se odvijaju putem interneta na veb- platformama, a pri kojima svi učesnici mogu da čuju jedni druge i vide govornika, PowerPoint prezentacije i dobijaju odgovore na svoja pitanja u realnom vremenu. (prim. prev.)

s drugim edukatorima i učešće u različitim diskusionim grupama, što omogućuje umrežavanje širom sveta.

- Interaktivni kvizovi zamenili su papir i olovka testove. To je donelo zabavu i angažovanje tokom rada na testu, naročito sa aplikacijama poput *Kahoot*, *Plickers*, *Quizizz* and *Socrative*. U tim aplikacijama je sjajno to što učenicima odmah daju povratnu informaciju o postignutom učinku.
- Aplikacija *Nearpod* je bila korisna za kreiranje interaktivnih multimedijjskih prezentacija poput kvizova, videa i pribora za crtanje. Učenici su svoje odgovore davali preko mobilnih telefona ili tableta. Ja sam, kao nastavnica, mogla da vidim odgovore učenika i odmah dobijem izveštaj.
- Interaktivni video-snimci privukli su pažnju učenika. Aplikacije poput *Edpuzzle* i *Zaption* omogućile su mi da postavljam pitanja dok video traje a učenici bi koristili svoje mobilne telefone ili tablete da istovremeno odgovore na njih. To je video-snimke pretvorilo u interaktivno iskustvo učenja i pomoglo učenicima da budu pažljiviji i prodube svoja shvatanja.
- *QR codes* (QR kodovi) je izuzetna alatka koja pomaže učenicima da svoje znanje konstruišu na interaktivan i kreativan način. Ona generiše 'QR kodove' pomoću kojih mogu da 'vrtim' svoje lekcije tako što usmeravam učenike na određene veb-sajtove ili video-snimke kako bi pronašli odgovor na ciljeve lekcije. Umesto da dobijaju informacije samo od mene, učenici mogu da uče samostalno.
- *Powtoon* je zamenio stare, tradicionalne PowerPoint prezentacije. On omogućuje učenicima korišćenje animacije, što pojačava njihovu kreativnost jer moraju da nauče tehniku pripremanja kratkih filmova i kontrolišu ulaz i izlaz slova, tekstova, glasova i muzike. Bili su ponosni što stvaraju video-filmove, a to im je pomoglo da sopstvenim rečima i slikama daju osvrt na lekciju.

Na početku projekta brinulo me je to da se ne odvuče pažnja učenika i plašila sam se da neću moći da upravljam vremenom predviđenim za čas i pripremiti ih za završni ispit. Međutim, imajući u vidu koliko su alatke i aplikacije uzbudljive, odlučila sam da rizikujem. Bilo mi je pravo zadovoljstvo da vidim da je projekat podigao nivo postignuća mojih učenika, naročito onih lošijih. Ti učenici imaju potencijal koji nije iskorišćen u učionici. Tehnologija i onlajn učenje nude priliku da se iskoristi njihov pun potencijal za izuzetnost.

Učenici su razvili pozitivniji stav prema časovima prirodnih nauka. Učenje im je postalo uzbudljivo, što je dovelo do poboljšanog ponašanja, posebno onih buntovnih učenika. I oni su stekli poverenje u korišćenje tehnologije za svoje učenje.

Suočavanje sa izazovom

Kada se osvrnem na svoju priču, deluje kao da ima srećan kraj, ali je tokom izvođenja trebalo prevazići mnogo prepreka. Na primer, kada sam počinjala, u školi je bila samo jedna kompjuterska učionica. Alternativno rešenje je bilo da zamolim učenike da donesu svoje pametne telefone i tablete koji se mogu priključiti na internet. S tim se nisu složili svi roditelji; neki učenici bi telefone i tablete zaboravili kod kuće ili im nisu napunili baterije. Zatim, projekat je zahtevao ulaganje ogromnog napora i mnogo vremena za proučavanje resursa i podučavanje učenika kako da ih koriste. Treće, morala sam navesti učenike da shvate da se njihovi telefoni koriste u akademske svrhe i da uspostavam pravila za korišćenje pametnih telefona tokom nastave.

Ponekad sam se osećala zaglavljenom, depresivnom i nesposobnom da nastavim, ali su mi TLDW sesije pomogle da to prevaziđem. One su me usmeravale i omogućile mi da organizujem naredne korake i promislim o svojoj praksi zajedno sa drugim kolegama i koleginicama. Mislim da bih bez te podrške odustala. Drugi važan faktor bile su povratne informacije učenika koji su mi rekli da su časovi prirodnih nauka najzujbudljivije iskustvo u školi. To me je inspirisalo da više naučim i da započnem saradnju sa drugima kako bi se moj projekat proširio na celu školu.

Širenje projekta van moje učionice

Razgovori s mojom direktorkom, koja je bila i TLDW mentor, ohrabрили su me da svoje ideje podelim s kolegama i koleginicama. Organizovala sam sastanke da bih ih upoznala s nekom od alatki i otvorila svoju učionicu nastavnicima koji su želeli da posmatraju kako radim. Organizovala sam radionice za kolege da bih ih upoznala sa aplikacijama koje bi mogli da koriste. Jednu radionicu sam održala na sastanku KairoKem mreže.

Kada sam upravu škole upoznala sa svojim radom, dobila sam njihovu veliku podršku da ga pretvorim u celoškolski projekat. Shvatili su koliko je važno da se tehnologija integriše u učenje učenika. Zato smo, na kraju školske godine, napravili plan za obezbeđivanje održivosti projekta i njegovog širenja u školi. To je dovelo do sledećih aktivnosti:

- Radionice o aplikacijama i načinu na koji ih nastavnici mogu koristiti. Nastavnici su zamoljeni da planiraju unapred i identifikuju aplikaciju koju bi koristili.
- Opremanje još dve kompjuterske učionice, jedne s kompjuterom za svakog učenika i jedne s tabletom za svakog učenika.

- Zapošljavanje IT konsultanta da mi pomogne da podržim nastavnike u korišćenju tehnologije za različite predmete i učenike različitog uzrasta.
- *Schoology* je postala glavna platforma za komunikaciju s roditeljima.

Moja razmišljanja o TLDW iskustvu

Putovanje tim putem bilo je blagosloveno. Mogla sam da preispitam svoje brige i probleme i da budem proaktivna u vezi s njima. TLDW smatram najuticajnijim vidom stručnog usavršavanja kroz koji sam prošla. On je promenio moje mišljenje o učenju, omogućio mi da samostalno razvijem svoje veštine, utro put za saradničko učenje i razmenu iskustava, doveo do jakog timskog duha u školi a nastavnici su bili rešeni da svojim radom doprinesu unapređivanju škole.

Moje mišljenje o učenju se dramatično promenilo – od nastavnika koji je brinuo samo o informacijama koje učenici treba da usvoje do nastavnika koji vrednuje proces učenja. Sada na učenje gledam kao na proces razvijanja veština, a ne samo sticanja informacija iz knjiga. Integrisanje tehnologije u nastavu povećalo je motivaciju učenika, njihovu kreativnost i veštine rešavanja problema. Učenici su se osposobili da upravljaju svojim učenjem i radom u tempu koji im odgovara i shvatili da mogu samostalnije usmeravati svoje učenje. To se odnosi i na mene jer sam uspeła da razvijem sopstvene veštine i preuzmem vlasništvo nad svojim učenjem.

TLDW je utro put saradnji; on je optimalno mesto za susrete, razmenu ideja i razmatranje naših projekata s kolegama i kolegicama. Saradnički forumi kao *Simple K12* omogućili su mi da svoju saradnju proširim van granica svoje zemlje. Bez obzira na nacionalnu pripadnost, razmena iskustava je način da povežemo i proširimo ono što učimo, a to ima veliki uticaj na našu praksu. Nasuprot mojim ranijim očekivanjima, mnogo nastavnika je spremno za saradnju i davanje saveta.

Kao nastavnica, uistinu uživam da sa ostalima podelim svoju uspešnu priču a to je veoma izuzetno iskustvo. Na sastanaku KairoKem mreže prvi put sam podelila svoju priču s nastavnicima iz drugih škola. Takvi sastanci mreže omogućuju da se iskustvo prenese drugim nastavnicima kako bi jednog dana uticali na veći broj učenika. Videti kako drugi nastavnici cene moj rad i kako su spremni da ga primene u svojim učionicama za mene je bilo vrlo inspirativno iskustvo.

Konačno, zahvaljujući projektu, razvoj škole postala je zajednička odgovornost nastavnika. Videla sam ogromnu razliku u načinu našeg rada u celoj školi. TLDW nam je pomogao da ujedininimo svoje ciljeve za razvoj škole i da usklađeno radimo na ostvarivanju naših ciljeva.

Aminina perspektiva

Uz podršku uprave škole, TLDW model je bio transformativan i promenio ulogu nastavnika u školi. Amalin projekat imao je značajan uticaj u AlHoda međunarodnoj školi, čak i pošto je ona 2016. prešla u drugu školu. Roditelji su pričali o promenama u stavovima svoje dece prema školi nakon pohađanja Amalinih časova. Primetila sam značajan uticaj na ocene učenika jer su postali zainteresovaniji za prirodne nauke. Amal je uložila mnogo truda da druge nastavnike nauči kako da koriste tehnologiju. To je radila na radionicima ili individualno. Postala je deo procesa stvaranja znanja kada su i nastavnici iz drugih škola korisno primenjivali njen rad na svojim časovima. Uspela je da postigne svoj cilj uprkos ograničenim tehnološkim resursima, kao i da nagovori školu da obezbedi još dve kompjuterske učionice. Ova priča daje vrlo jasan dokaz kako promene koje iniciraju i vode nastavnici imaju veći uticaj od promena koje im se nameću, kako u načinu na koji vide i igraju svoju profesionalnu ulogu, tako i na razvoj škole.

Razvijanje strategija za kultivisanje otvorenog stanja uma u celoj školi

Stebi Hejs i Lusi Tompson

Uvodna reč uredinka

Stebi Hejs (Stebbie Hayes) je bila nastavnica 1. razreda (uzrast 4–5 godina) u Semjuel Rajder Akademiji (Samuel Ryder Academy), opštoj osnovnoj i srednjoj školi (uzrast 4–19 godina) u Sv. Albansu kada je vodila razvojni projekat prikazan u ovom poglavlju. Lusi Tompson (Lucy Thompson) je zamenica direktora i jedna od facilitatorki TLDW grupe u kojoj je bila Stebi.

Stebina priča je još jedan sjajan primer uticaja koji jedan nastavnik s profesionalnim interesovanjem i entuzijazmom može ostvariti i van sopstvene učionice. Uz Lusin podršku ona je doprinela promenama u celoj školi. Tu su značajan faktor bile konsultacije i dogovaranje, što su samo neki od ključnih koraka u TLDW procesu (Hill, 2014). Onda kada učesnici razjasne i artikulišu svoje probleme, podstiču se da o njima razgovaraju s raznim zainteresovanim stranama u školi. To je prilika da individualni problem postane problem institucije.

Umrežavanje ima mnogo oblika. Na primer, Semjuel Rajder akademija je deo Zadužbine Ser Džon Lovs Akademija i Ser Džon Lovs škole, prve u kojoj je 2004. započeo TLDW program. Uticaj i podrška Ser Džon Lovs škole uključila je deljenje njihovog uspešnog iskustva u TLDW-u. Kada je Lusi Tompson 2012. prešla u novoformiranu akademiju, mogla je da podeli svoje iskustvo učesnika u TLDW grupi iz prethodne škole. Mentor te grupe bila je Šila Bel (Sheila Ball) koja je sada na čelu TLDW programa u HartsKemu. Ne iznenađuje to što je Lusi postala prva TLDW mentorka u Semjuel Rajder Akademiji. U vreme pisanja ove priče ona pomaže novom TLDW mentoru u Robert Barkli Akademiji, koja se nedavno pridružila Zadužbini Ser Džon Lovs Akademije.

Stebina priča

Fokus mog projekta bilo je „otvoreno stanje uma“ (Dweck, 2006), naročito u odnosu na moj 1. razred. Pošto je osnovnoškolska faza u Semjuel Rajder Akademiji ušla tek u drugu godinu, brinulo me je to što još nisu uspostavljeni

određeni sistemi i obrazovne politike koje bi trebalo da budu prirodno ugrađene u tek osnovanu osnovnu školu. Pored toga, znala sam da je pozitivno stanje uma ključni faktor da neko postane uspešan učenik i da je razvijanje tog stanja na ranom uzrastu ključno za budući razvoj deteta. Takođe sam bila svesna da je razvijanje otvorenog stanja uma ključni fokus za Lusi, koja je kao članica uprave škole nadležna za razvoj nastave i učenja u školi, tako da je moj projekat imao potencijal da doprinese kulturi učenja u celoj školi.

U mojoj prethodnoj školi uveli smo osnove koncepta otvorenog stanja uma kad su deca ušla u predškolsko obrazovanje i uspešno smo, kao deo svakodnevne rutine, koristili strategije za njegovo podsticanje sve dok deca nisu prešla u 6. razred. Tokom mog intervjua za posao u 1. razredu, bilo mi je prirodno da pomenem koristi otvorenog stanja uma i brzo sam shvatila da ću se, ako želim da Semjuel Rajder Akademija koristi strategiju za njegovo podsticanje, uhvatiti u koštac sa izazovom da se te strategije i primene. TLDW je bio savršen način da se to uradi. Takođe sam shvatila da moram da obezbedim da svaka naredna TLDW grupa nastavi tu filozofiju kako bi se u godinama koje dolaze video maksimalan TLDW efekat. Nisam ni pomišljala da će projekat ići tako brzo i uspešno, ne samo u nižim razredima već i u celoj školi. Pošto sam već imala dosta direktnog iskustva s predškolicima i 3. razredom u korišćenju strategija za otvoreno stanje uma, shvatila sam značaj oblikovanja otvorenog stanja uma:

Potrebno je da oblikujemo sopstveno otvoreno stanje uma i ljubav prema učenju tako što ćemo staviti akcenat na proces učenja, na važnost uzbuđenja pri suočavanju sa izazovima, na ulaganje truda i korišćenje strategija koje nam pomažu u učenju (Clarke, 2008:21).

Oblikovanje, najpre u mom razredu, bilo je savršeno mesto za početak mog putovanja.

Pri prvom susretu s mojim odeljenjem, ukratko sam ih upoznala s plišanim igračkama koje ću koristiti kako bih im pomogla u učenju o zatvorenom i otvorenom stanju uma. Te večeri sam imala priliku da tu informaciju saopštim njihovim roditeljima na „Dobro došli u prvi razred“ sastanku. Odlučila sam da koristim iste likove koje sam koristila u svojoj prethodnoj školi jer su isprobani i dopadaju se deci tog uzrasta. To su likovi iz *Grozon*⁷, knjige za decu (*The Gruffalo* Donaldson and Scheffler, 1999). Plišana igračka Grozon predstavlja zatvoreno stanje uma, a plišana igračka Miš otvoreno stanje uma.

Saradnja je ključna karakteristika ovog razvojnog rada i, nakon početne razmene informacija sa učenicima i roditeljima, bilo je važno da uključim i drugu nastavnicu prvog razreda. Septembra 2014, na početku školske godine, oba

7 Donaldson i Šefler, *Grozon*, Kreativni centar, Srbija, 2014.

Donaldson i Scheffler, *Grubzon*, Ibis grafika, Hrvatska, 2014. (prim. prev)

razreda imala su svoje plišane Grozona i Miša, tako da smo se mogli pozivati na njih tokom nastave. Moja dužnost je bila da svoje znanje podelim sa ostalim nastavnim osobljem prvog razreda, nastavnicima i asistentima u nastavi, da obezbedim da svi dosledno koristimo te likove kako deca ne bi bila zbunjena kada nastavnici u poslepodnevnom radu zamene odeljenja.

Jedan od ključnih aspekta te saradnje bio je zajednički razvoj dijaloga o učenju koji smo preko likova Grozona i Miša predstavili učenicima. Likovi su stajali na vratima naše učionice tako da smo se mogli redovno pozivati na njih, kao i svako ko radi s tom decom. Doslednost je uvek važna za malu decu a pošto naša škola obuhvata učenike od prvog do devetog razreda, naša deca su imala i nastavnike za druge predmete, npr. muzičko vaspitanje, tako da je bilo važno da taj dijalog bude vidljiv i da bude tema naših sastanaka. Rezultat toga bio je da su svi nastavnici i asistenti u nastavi koji su imali kontakt s prvim razredom ubrzo koristili sličan jezik u dijalozima usmerenim na učenje. Navodim primer smernica za taj dijalog:

Grozon, lik zatvorenog stanja uma, rekao bi:

- Ako tražim pomoć, ispadam glup.
- Ako je nešto teško, odustajem.
- Ako je stvar komplikovana, ne pada mi na pamet da se time bavim.
- Inteligencija se ne razvija.
- Praviti greške je loše.

Miš, lik otvorenog stanja uma, rekao bi:

- Ako tražim pomoć, to znači da želim više da naučim.
- Uvek se trudim najviše što mogu, čak i ako je stvar komplikovana.
- Nikada ne odustajem.
- Inteligencija se stalno razvija kada učimo.
- Dobro je kada pogrešim jer iz toga učim.
- Kada je nešto teško, to smatram izazovom i uvek naučim nešto novo.

Želela sam da podstaknem decu da veruju da mogu da postignu većinu stvari ako se trude najviše što mogu, redovno vežbaju, prihvataju tuđu pomoć i da shvate da je pravljenje grešaka prihvatljivo. Takođe sam podsetila decu da ljudi mogu da imaju različita stanja uma u različitim oblastima (Dweck, 2006).

Moja usredsređenost na vizuelna sredstva i okruženje za učenje dodatno se razvila kada sam postala svesna da se likovi koji predstavljaju stanje uma nalaze

sa unutrašnje strane vrata naše učionice – mi možemo da ih vidimo, ali posetioci često nisu svesni važnosti naših likova za stanje uma. Odlučila sam da likove stavim i u glavni hodnik, van naše učionice, tako da se svako lako može pozvati na njih.

Dijalog i jezik su nastavili da budu u fokusu. Tokom godine naučili smo važnost prihvatanja saveta Kerol Dweck o korišćenju reči „još uvek“ kao izazova za zatvoreno stanje uma (Dweck, 2010). Ako deca pokazuju zatvoreno stanje uma i govore da ovo ili ono ne mogu da urade, mi samo ubacimo „još uvek“ u rečenicu: „Ja to još uvek ne mogu da uradim“, što gurka decu ka pozitivnijem stanju uma. Deca prvog razreda su prirodno komentarisala kako se oseća Grozon, naš lik koji ima zatvoreno stanje uma, i zauzvrat shvatala kad se osećaju kao Grozon ili kao Miš. Kad bi se osećala kao Grozon, deca su često volela da pored sebe imaju plišanog Miša a kada su se osećala kao Miš, volela su da Grozon bude pored njih da bi mu pomogli.

Što se tiče podrške roditelja, i tu je ostvaren vidan uticaj. Roditelji su mi poslali podržavajuće imejlove kada sam ih pitala za mišljenje o korišćenju strategija za otvoreno stanje uma u radu s njihovom decom. Mnogi su pominjali činjenicu da deca svoje znanje primenjuju u određenim situacijama kad žele da i svoju braću, sestre i roditelje podučavaju o otvorenom stanju uma. Jedan roditelj je komentarisao situaciju u kući kada su jednom, nakon neuspešnih pokušaja, odustali od pravljenja palačinki, a njihovo dete, učenik prvog razreda, podsetilo ih je da „budu više poput Miša i da nastave da se trude“.

Tokom letnjeg polugodišta, dok sam zamenjivala njihove nastavnice, upoznala sam učenike oba priprema razreda, koji sledeće godine upisuju prvi razred, s likovima Grozona i Miša. Smatrala sam da će tako biti u prednosti jer će imati više časova da opušteno uče o tome kako se ti likovi osećaju u određenim situacijama i kako mogu da to povežu sa sobom. Na sastanku „Dobro došli u prvi razred“ u julu, roditelji su započeli proces sticanja znanja o našim likovima za stanje uma. Čak su došli i roditelji prve grupe da pomognu „novima“ pri usvajanju tog znanja. Takvu dimenziju saradnje nisam očekivala. Oslanjajući se na upoznavanje sa Grozonom i Mišem, nastavnici pripremnog razreda (4–5 godina) odlučili su da budućim učenicima prvog razreda predstave svoje šampione otvorenog uma – Heroje učenja. To znači da su deca od upisa u školu u četvrtoj godini izložena kulturi otvorenog stanja uma, koja sada prožima celu školu.

U toj fazi projekta, suočila sam se s nekoliko izazova. Tokom školske godine neka deca su se upisivala u prvi razred u različito vreme a u školama iz kojih su dolazila nije se govorilo o otvorenom stanju uma. Druga deca su rado objašnjavala novim učenicima šta da urade, ali ja sam shvatala da nisam dala objašnjenje roditeljima, te sam, pored individualnih razgovora s roditeljima, novim i nesigurnijim roditeljima ponudila večernji čas o kurikulumu kako bi bili sigurniji kad kod kuće razgovaraju sa svojom decom.

Takođe, za projekat su se sve više interesovale kolege i kolegice širom škole. Udružila sam se sa Lusi i tokom letnjeg polugodišta organizovala sam „pedagoški piknik“ da s kolegama i koleginicama podelim primere dobre prakse i naglasim važnost posedovanja otvorenog stanja uma. Na pikniku su bili članovi nastavnog osoblja koji predaju na svim nivoima obrazovanja, kako nastavnici, tako i asistenti u nastavi. Piknik je bio izuzetno uspešan. U stvari, to je bila tačka preokreta za moj projekat jer smo se kao grupa složili da se koncept može lako primeniti u višim razredima Semjuel Rajder Akademije i da će ta kultura koristiti deci različitih sposobnosti. Dobila sam saradnike koji će to proširiti u celoj školi.

Lusina perspektiva

Kao TLDW facilitatorka (Hill, 2014), uvek razmišljam o životu projekta nakon školske godine u kojoj je sproveden. To je uvek slučaj kad na projekat gledamo kao na prvo poglavlje priče, a ovaj projekt je, bez ikakve sumnje, zahvatio celu školu.

Stebi je želela da, van svog projekta, obezbedi da deca, roditelji i nastavnici i narednih godina nastave da koriste ideju otvorenog uma i da se pozivaju na nju, te tako nastave da nude aktivnosti trajnog profesionalnog usavršavanja i podržavaju sve nove nastavnike u okviru našeg programa pripravnštva. Pošto u nižim razredima Semjuel Rajder Akademije svake godine imamo više uzrasnih grupa, Stebi i njen tim su razmišljali o tome kako da se nadovežu na ono što je već postignuto. U osnovnoškolskoj fazi nastavno osoblje pripremnih razreda nastavilo je s razradom korišćenja njihovih Heroja učenja; u prvom i drugom razredu (5–7 godina) koristimo Grozona i Miša u svim odeljenjima, a u trećim i četvrtim razredima sada imamo nove šampione otvorenog stanja uma.

Uticaj Stebinog projekta nije se završio na nižim razredima. Kultura otvorenog stanja uma prožima i više razrede. Lik Jode (iz filmova Ratovi zvezda) koristimo u višim razredima a „još uvek“ su reči koje se obilato koriste u celoj školi. Dijalog za razvijanje otvorenog stanja uma koristi se dosledno, a na nivou škole imamo sistem za nagrađivanje ponašanja koja su u skladu sa otvorenim stanjem uma; na primer, učenici viših razreda dobijaju FORCE nagradu⁸ kojom se odaje priznanje za njihovu fokusiranost, optimizam, rezilijentnost, kreativnost i energičnost. Učenici se raduju kad dobiju prestižni znak na reveru i bodove za svoje odeljenje. Svaka lekcija u celoj školi sadrži pitanja za učenje otvorenog stanja uma, koje nastavlja da bude ključni prioritet našeg programa za trajno stručno usavršavanje.

Jedan od aspekata razvijanja i širenja kulture otvorenog uma bilo je utemeljenje te ideje i među nastavnicima. Kao što Klark (Clarke) kaže, „naravno da naš cilj

8 Akronim za Focussed, Optimistic, Resilient, Creative and Energetic – Fokusiran, optimističan, rezilijentan, kreativan i energičan. (prim. prev)

mora da bude razvijanje otvorenog stanja uma – za sebe, za sve odrasle koji rade sa decom, za roditelje i za sve naše učenike” (2008:19). Upravo je ta posvećenost svih onih koji su uključeni, odraslih i dece, istinski usadila otvoreno stanje uma i to do tačke u kojoj ono prožima sve aspekte našeg rada.

Stebi je s punim pravom veoma ponosna na svoj TLDW projekat koji je izazvao talasanje, pa čak i velike „talase” u Semjuel Rajder Akademiji, a to i dalje čini. Ona čvrsto veruje da nastavnike treba podstaći da „rukovođenje razvojnim radom smatraju delom svoje profesionalne uloge ...” (Frost and Durant, 2003:184). Stebin projekat i rast njenog kapaciteta za vođenje promena, od malog učioničkog projekta, do inicijative na nivou cele škole i preokreta u pedagoškoj kulturi, istinski odražava duh razvojnog rada koji vode nastavnici.

Razvijanje leaderskih prilika za slabije učenike

Liz Braun i Džo Mils

Uvodna reč urednika

Liz Braun (Liz Brown) predaje jezike u Ser Džon Lovs školi u Harpendenu. Pre mnogo godina učestvovala je u najdugotrajnijoj TLDW grupi i kasnije pohađala HartsKem master program. Prošle godine je ušla u tim mentora za taj program (videti 11. poglavlje). Džo Mils (Jo Mylles) je zamenica direktora te škole a njena priča o pristupu liderstvu i unapređivanju škole, koja je takođe data u ovoj knjizi, daje kontekst Lizinom prikazu.

U poglavlju Džo Mils (16. poglavlje) prikazano je kako je Ser Džon Lovs škola uspela da se razvije kao profesionalna zajednica koja uči. Džo koristi citat iz sjajne knjige Mičela i Seknija (Mtchel and Sackney): *Profound School Improvement*, (Temeljno unapređivanje škole) koji osvetljava razvojni rad iz središta priče Liz Braun:

U zajednici koja uči pojedinci imaju snažan osećaj osnaženosti i autonomije i dubok osećaj posvećenosti radu škole. To implicira da ljudi u školi ne stvaraju samo zajednicu onih koji uče već i zajednicu lidera (Mitchell and Sackney, 2000: 93).

Ta tvrdnja zvuči pomalo romantično i idealistički, ali Lizina priča nam pokazuje da se takva kultura može razviti u državnim školama pod uslovom da su nastavnici i rukovodstvo škole spremni da ulože rad i napor i da svoju originalnost usmere na problem. Kada je škola istinski posvećena liderstvu koje se međusobno deli, liderstvo nastavnika i liderstvo učenika idu ruku pod ruku.

Lizina priča

Moj projekat je proistekao iz uvida da je učešće u leaderskim aktivnostima ograničeno na učenike koji se dobrovoljno javljaju za učešće u projektima, uprkos tome što je liderstvo učenika veoma dobro razvijeno u mojoj školi (videti, na primer, Murphy, 2007). Slabiji učenici nerado se dobrovoljno javljaju za učešće u leaderskim projektima i prilikama u kojima se čuje glas učenika.

Želela sam da osmislim projekat koji će podržati osposobljavanje slabijih učenika za vođenje školskog dešavanja koji održavamo četiri puta godišnje pod nazivom „Da li si upoznao/upoznala?“ Događaj je proistekao iz mog TLDW projekta usmerenog na podršku učenicima da razmišljaju o svom učenju i o onome šta bi ga moglo podržati ili ometati. Nastavnici pomažu učenicima da se pripreme za događaj „Da li si upoznao/upoznala?“ i tada učenici postavljaju pultove na kojima izlažu svoj rad i artefakte koje su napravili u školi i kod kuće, a koji govore nešto o njima. Roditelji, nastavnici, školski odbor, uprava škole i drugi učenici prisustvuju događaju i upuštaju se u razgovor sa izlagačima. To je dobro funkcionisalo, ali meni je bilo stalo da događaj više vode sami učenici, tako da se liderstvo učenika ojača i postane inkluzivnije.

Podsticaj za moje upuštanje u „Da li si upoznao/upoznala?“ događaj koji vode učenici bila je želja da povećam pouzdanje i samopoštovanje svih učenika u školi i da stvorim više prilika za veći broj učenika, uključujući i one slabije. Rudok i MekIntajer (Rudduck and McIntyre, 2007) istuču pet glavnih razloga zbog kojih škola treba da učestvuje u takvim dešavanjima: demokratija i prava mladih, inkluzivnost, lični i socijalni razvoj i, konačno, mogućnost povećane posvećenosti učenju. S kolegama i koleginicama sam se dogovorila da identifikujemo 16 slabijih učenika kojima bi koristila uključenost u takav projekat. Vodila sam se Heigovom (Haigh, 2011) tvrdnjom da nekim učenicima nije potrebna samo prilika za učestvovanje već i podrška. Uključenost u taj projekat znači da grupa izabраниh učenika mora da vodi radionice koje bi druge učenike pripremile za „Da li si upoznao/upoznala?“ događaj. Za uspešno vođenje „Da li si upoznao/upoznala?“ procesa učenici treba da razviju svoje veštine javnog nastupa, razumeju elemente uspešno vođenog događaja, uzmu u obzir šta liderstvo podrazumeva i pripreme materijal koji će drugim učenicima pomoći da razmisle o učenju.

Priprema učenika za liderstvo

Zajedno s kolegicom planirala sam seriju aktivnosti koje će omogućiti učenicima da razviju svoje shvatanje liderstva. Za facilitaciju tih aktivnosti koristile smo razne tehnike poput „probijanja leda“, rada u malim grupama i slike za podsticanje diskusije. Dvoje drugih kolega vodilo je radionice o govoru tela, veštinama javnog nastupa i organizaciji velikih školskih događaja. Te radionice su doprinele stvaranju osećaja zajedništva među učenicima, osposobile ih da počnu da istražuju šta je to liderstvo i pomogle im da planiraju rad sa učenicima.

Nakon svojih radionica o liderstvu, učenici su počeli da planiraju radionice za svoje vršnjake. Postepeno se smanjivala podrška nastavnika učenicima. Za uspeh projekta je važnost potpore (Wood, Bruner and Ross, 1976) imala ključnu ulogu.

Moj prvi pokušaj da podržim pristup učeničkog liderstva nije bio uspešan zbog razlike između mojih percepcija i percepcija učenika o stepenu njihove pripremljenosti za radionice sa učenicima. Namera nam je bila da u toj tački učenicima pružimo intenzivnu podršku. Međutim, kada smo se kao tim sastali, učenici su izjavili da im je jasno šta treba da rade i kako da organizuju i vode radionice s vršnjacima. Bila sam svesna toga da neki učenici ne znaju šta treba da rade ili govore, ali donela sam, ipak, odluku da ih pustim da vode radionice za druge učenike, a da zatim razgovaramo o pitanjima koja su se pojavila. Mogla sam da intervenišem, ali želela sam da imaju doživljaj vlasništva i odgovornosti. Dvekova (2012) kaže da mi kao društvo imamo tendenciju da zaštitimo decu od neuspeha što, dugoročno gledano, može da bude štetno. Naučiti učenike da je neuspeh jedna od opcija znači da mogu da uče iz nje, što im omogućuje da ubuduće uspeju, pod uslovom da dobiju konstruktivne povratne informacije. Nakon tog pogrešnog početka, neformalno smo se sastali da još jednom prođemo kroz njihove uloge. Učenici su bili otvoreni i prijemčivi za sugestije. Priznali su da im je potrebna pažljiva i promišljena priprema. Takođe su zamolili za više pomoći oko veština javnog nastupa jer su primetili da tokom vođenja radionice ili čitaju uputstva ili govore prebrzo.

Uokviravanje procesa

Pre drugog „Da li si upoznao/upoznala?“ događaja, održali smo sastanak kako bismo se uverili da svako zna za šta je zadužen. Taj sastanak je bio pozitivno iskustvo a učenici su dali aktivan doprinos osvrćući se na način na koji su se razvijale njihove veštine liderstva. Posle toga, učenici su vodili pripremnju radionicu mnogo pouzdanije i mnogo bolje pripremljeni. To je bilo očigledno iz njihovog govora tela i činjenice da im je bilo potrebno manje podrške nastavnika.

Sastanak koji smo održali posle radionice kako bismo razmenili utiske bio je pozitivan, a učenici su smatrali da su dobro obavili posao. Imala sam i video snimak učenika sa sastanka na kojem smo razgovarali o tome kako su se razvijale njihove organizacione veštine i veštine javnog nastupa. Mogli smo da analiziramo neverbalnu i verbalnu komunikaciju a ja sam se nadala da će im gledanje tog snimka podstaći sećanje na događaj, što će izazvati promišljanje o njemu i dovesti do učenja (Rosenstein, 2002). Smatram da je proces bio uspešan pošto su učenici zaključili da je bolje da stoje nego da sede i da je bolje da imaju vizuelni kontakt sa slušaocima, a ne da čitaju s papira. Učenici su sada bili u poziciji da preuzmu više odgovornosti i počeli su da se angažuju u projektu.

Pre trećeg „Da li si upoznao/upoznala?“ događaja, zamolila sam dvoje učenika da vode prvi sastanak na kojem ćemo planirati naredni događaj. Učenici nisu bili sigurni da to mogu, pa smo se dogovorili da ću ja voditi sastanak tokom kojeg će

oni razmišljati kako bi sami mogli voditi naredni susret. Za usmeravanje njihovog razmišljanja o liderstvu koristila sam snimke učenika u toku vođenja i zamolila sam ih da prokomentarišu šta su radili u tom času i koje su veštine liderstva koristili. Nakon ovog uokviravanja, potreba za intervencijom nastavnika svela se na minimum. Učenici su pripremili materijal koji će koristiti u radu s drugim učenicima. Sastavili su i vremenski raspored aktivnosti da bi mogli da prate kako napreduju u odnosu na početak događaja. Korišćenje fotografija bio je moćan način koji je učenicima omogućio da artikuliraju ono što su naučili o liderstvu (Schratz-Hadwich, Walker and Egg, 2004). Posle tog sastanka dvoje učenika je pristalo da vode naredni sastanak, a ja sam im pomogla da sastave dnevni red.

Što se tiče pripremnog sastanka za završni „Da li si upoznao/upoznala?“ događaj, rekla sam učenicima da sam sprečena da prisustvujem sastanku, ali da on obavezno mora da se održi. Već su imali dnevni red, potrebnu dokumentaciju, na primer materijal koji su ranije pripremili, imena učenika koje treba uključiti i vremenski raspored. Učenici su ozbiljno shvatili sastanak i držali su se dnevnog reda. Zamolila sam zamenicu direktora, koja je bila uključena u projekat, da ode do njih i pruži im povratnu informaciju o tome kako im ide. Uočila je da se učenici ponašaju profesionalno i da se dobro nose s tekućim zadatkom. Uspešnost te strategije pokazala mi je da se liderstvo može razviti i negovati i da sigurnost i vera u samog sebe imaju najveću ulogu u uspehu liderstva.

Evaluacija uspešnosti projekta

Jedna od svrha učešća jeste povećavanje osećaja aktivnog delovanja (Kirby, Lanyon, Cronin and Sinclair, 2003). Učenici su sada osećali da se njihov glas čuje i da je validan kao i drugi glasovi. Razumeli su da mogu izvoditi svoje aktivnosti u našoj školi sve dok učestvuju. Jedan učenik je izjavio: „Ranije sam bio usamljen i suzdržan umesto da se uključim“.

Drugi je primetio: „Naučio sam da se liderstvo ne odnosi na pojedinca koji vodi, već na grupu ljudi koji dele liderstvo“. To je moćan komentar koji ukazuje na to da su i učenici postali svesniji da je liderstvo saradnička aktivnost u kojoj lideri rade s drugima na ostvarivanju zajedničkih ciljeva (Leithwood and Riehl, 2003). Vidi se da se uticaj projekta proširio jer je 15 učenika počelo da intenzivnije učestvuje u školskoj zajednici. Nakon učešća, jedan učenik je primetio: „Sada učestvujem u aktivnostima na koje u septembru ne bih ni pomislio“.

Pitala sam učenike da li bi se dobrovoljno prijavili za učešće u projektu – dvoje od njih sedmero izjavilo je da bi volontirali. Diskutovali smo o tome da učešće postane dobrovoljno, ali oni su smatrali da u tom slučaju mnogo njih to ne bi uradilo. Tek kada su učestvovali, učenici su priznali koristi koje su stvarno od toga imali. Jedan učenik je prokomentarisao: „Ne, ne bi trebalo da bude dobrovoljno. Nikada nisam želeo da radim „Da li si upoznao/upoznala?“ događaj, a sada

ga vodim". To me je uverilo da učešće ne mora nužno uvek biti dobrovoljno uprkos tome što Rudok i Meklntri kažu da bi uključenost uvek trebalo da bude dobrovoljna. Neke učenike treba staviti u poziciju u kojoj se suočavaju sa izazovom a bivaju usmeravani i podržani. Takav balans je teško postići. Nisam želela da prisiljavam učenike na nešto što oni ne žele, ali jesam želela da budu otvorenog uma i donesu utemeljenu odluku o svom učešću.

Učenici su smatrali da su učešćem u tom projektu postali uključeni u školsku zajednicu. Izgradnja duha zajedništva značajna je za izgradnju „kompaktnog liderstva“ škole (Sergiovanni, 1984). Smatram da je to za našu školu jedan od najznačajnijih ishoda projekta. Ako želimo da se učenici osećaju cenjenim članovima naše školske zajednice, onda im moramo pružiti prilike da u njoj učestvuju. To ih vezuje za školu a njihove povratne informacije pokazuju da zbog učešća u projektu osećaju veću pripadnost školskoj zajednici. Biti deo zajednice koja uči ima pozitivan uticaj na lični i socijalni razvoj učenika (Watkins, 2005). Evo komentara jednog učenika: „Pre sam bio samo učenik – sada sam učenik u zajednici“.

Što se tiče ličnog i socijalnog razvoja, svi učenici smatraju da su sigurniji i opremljeniji za preuzimanje liderske uloge. Takav rezultat odražava rezultate mnogih projekata koje vode učenici (Flutter and Rudduck, 2004; Freeborn, 2000; HM Inspectorate of Education, 2006). Izgleda da se Fribornova (Freeborn, 2000) zapažanja da takve vrste projekata imaju pozitivan uticaj na samopoštovanje i samopouzdanje odražavaju u povratnim informacijama koje su mi dali učenici. Na primer: „Sada više učestvujem u grupnom radu i to je poboljšalo moje govorničke veštine“.

Učestvovanje u projektu liderstva uticalo je na stav učenika prema sopstvenom radu. To ne znači da su se njihove ocene nužno popravile, ali su se njihova prilježnost na časovima nastave i učešće u njima povećali. Ako želimo da razvijemo i izgradimo ideju o otvorenom umu, sve više sam uverena da bi učenici trebalo da prave sopstvene greške i da im se pruži prilika da ih poprave. Bandura (1977) takođe govori o socijalnom učenju u kojem treba da se uzme u obzir odnos između postupaka i posledica. Učenici koji su učestvovali u projektu počeli su da pokazuju znakove otvorenog stanja uma. Jedan od njih je izjavio: „Više učestvujem u diskusijama na časovima i ne plašim se toliko liderstva“.

Liderstvo predstavlja vrata za demokratiju u okviru škole. Ako ta vrata otvorimo šire, škole će postati demokratičnije a više članova školske zajednice imaće priliku da preduzmu akcije. Liderstvo može da se nauči pomoću delotvornog potpornog sistema a učenici i odrasli će „procvetati“ ako se ohrabre i ako im se ukaže poverenje. Ako želimo da učenici učestvuju u globalnom društvu i doprinose mu, neophodno je da se posvetimo demokratskim promenama u školi. Dok planiraju demokratske promene u školi, nastavnici bi trebalo da budu

osetljivi na društvenu zajednicu i aktivno posvećeni njenom menjanju (West-Burnham, 2009). Ako želimo da proširimo obim liderstva učenika i podstaknemo ih na učešće, trebalo bi da uložimo vreme i energiju da probudimo uspavanog diva, kako u učenicima, tako i u nastavnicima.

Džoina perspektiva

U vreme kada je Liz vodila ovaj projekat, bila sam zamenica direktora i Lizin mentor na master studijima. Zato sam vodila računa ne samo o temeljnosti projekta već i o njegovom potencijalnom uticaju na školu. Jedan od značajnih efekata bio je način na koji je Liz, pored razvijanja svog liderstva, uspela da razvije aktivan angažman učenika i njihovo liderstvo. Tokom master studija razmišljala je kako da samostalno sprovodi liderstvo. Svoje zamisli je predstavila liderskom timu škole kako bi se uverila da ima potrebne resurse i da dobije podršku i savete. Koristila je prilike poput sastanaka nastavnog osoblja da s kolegama i koleginicama razgovora o svom projektu i da ih privoli da prisustvuju „Da li si upoznao/upoznala?” događajima. Proaktivno je tražila kolege i kolegince koji bi iz različitih uglova mogli da podrže učenika. Razvijajući sopstvene sposobnosti liderstva, Liz je osmislila podržavajuće aktivnosti koje će učenicima omogućiti da se razvijaju kao lideri. Tako je konkretnije pokazala kako možemo podržati učenike da budu u središtu projekta, a ne na njegovim marginama i kako da vode i iniciraju aktivnosti. Pokazala nam je da nije dovoljno da samo pozovemo učenike da učestvuju: za te prilike je neophodno pažljivo posredovanje i mnogo podrške pre nego što učenici mogu samostalno delovati. Naučila nas je da moramo biti strpljivi i da je potrebno vreme da se razvije smisljeno liderstvo učenika i da liderstvo treba negovati.

Nastavnici kao eksterni evaluatori

Džo Heviston, Pol Rouz i Džonatan Perkinson

Uvodna reč urednika

Džo Heviston (Joe Hewitson) predaje versku nastavu u Džon Henri Njuman (John Henry Newman Catholic School) katoličkoj školi u Stivenidžu, u Hartfordšajeru. U vreme učešća u projektu koji je opisan u ovom poglavlju, Džo je već završio tri sertifikovana razvojna projekta koje vode nastavnici i bio je na sredini master studija o podučavanju i učenju na Univerzitetu u Kembridžu, koje je uspešno i završio. Te master studije prethodile su master studijama HartsKema. Pol Rouz (Paul Rose) je pomoćnik direktora iste škole. Džo i Pol su članovi mentorskog tima za TLDW program i za HartsKem master studije. Džonatan Parkinson (Jonathan Parkinson) je direktor Sv. Tomas Mor katoličke škole (St Thomas More Catholic School) u Blejdonu (Blaydon), Gejtshed (Gateshead).

Ovo poglavlje je značajno jer prikazuje projekat koji vode nastavnici, što je još jedna manifestacija liderstva nastavnika, i to prilično neobična. Engleske škole se za eksternu evaluaciju uglavnom oslanjaju na državne inspektore, a to iskustvo nije uvek pozitivno. Koledži u HartsKem mreži imaju nešto iskustva s međuškolskom saradničkom proverom u okviru mreže, ali to je prvi put da je HartsKem mreža pozvana u drugi deo zemlje da pomogne školi pri evaluaciji nastavne prakse.

Polova perspektiva

Učestvovao sam u fazi planiranja ovog projekta. Kada mi je Džo rekao da su ga pozvali da učestvuje u projektu, odmah sam ga podržao. Džo je dobro napredovao u razvoju svoje uloge u školi i postao je jedan od brojnih HartsKem aktivista, tako da sam projekat video kao dobru priliku da on proširi svoj repertoar i iskustvo. Takođe mi je bilo jasno da je to dobra prilika da naša škola uči od druge uspešne škole, a dodatna prednost bila je i to što je škola Sv. Tomas Mor takođe katolička škola. Nadao sam se da to neće dovesti samo do izvesnog produktivnog međuškolskog umrežavanja već i do bliske buduće saradnje.

Džooova priča

Ovaj samoevaluacijski projekat pod vođstvom nastavnika nastao je 2014, kada se Džuli Roberts (Julie Roberts), član uprave Sv. Tomas Mor katoličke škole iz Blajdona, okrug Duram (Durham) obratila HartsKemu s molbom da uradi evaluaciju stominutnog časa, koji je uveden nekoliko godina ranije.

Prilika da budem uključen u projekat bila mi je privlačna iz više razloga. Dijalog između praktičara o učenju i liderstvu je u središtu HartsKem aktivnosti. Bio sam ubeđen da se strukture, alatke i tehnike, koje sam sve bolje poznao, mogu primeniti na taj nov način u školi koja je prilično udaljena od HartsKem mreže. To je ujedno bila i prilika da proširim svoj profesionalni repertoar. Bila je to privlačna prilika jer nam može pomoći da produbimo svoje shvatanje kako pedagogije, tako i upravljanja promenama. Pokrenuta pedagoška pitanja bila su od suštinske važnosti jer su se odnosila na prirodu učenja i na to kako ga najbolje omogućiti, kako u celoj školi, tako i u učionici. Pokrenuta pitanja o promenama takođe su bila fundamentalna jer meni je važno da nastavnička struka dođe do istinskog razumevanja prirode promena i načina na koji se škole i nastavnici mogu međusobno podržavati da bi obezbedili kontinuirano samopoboljšanje. HartsKem podrazumeva da su nastavnici značajni nosioci promena (Fullan, 1993) i da je „kritičko prijateljstvo“ ključna alatka za unapređivanje škole (Swaffield, 2003). Prilika da se umrežimo s drugom katoličkom školom mi se takođe dopadala. Poslednja inspekcija u školi Sv. Tomas Mor ponovo je školu proglasila izuzetnom, a činjenica da je uprava škole pozvala eksterne evaluatore bila je još jedan pokazatelj da je škola toliko sigurna u sebe da može da se podvrgne strogoj proveru. Škola ima snažnu i etabliranu upravu koja ima jasnu viziju usmerenu na inspirisanje mladih ljudi da sebe vide kao samostalne učenike. U školi postoji kultura inovacije koja omogućuje preduzimanje smelih koraka sa ciljem pedagoškog unapređivanja. Te vrednosti se izuzetno podudaraju sa onima koje mi u HartsKemu gajimo, tako da je prilika da učestvujemo u tom projektu oberučke prihvaćena.

Sledi prikaz projekta koji uključuje metodologiju evaluacije, aspekte analize koji su se pojavili tokom evaluacione posete školi, preporuke koje smo dali školi Sv. Tomas Mor i proistekle implikacije za nastavnu praksu. Počinjem s pregledom porekla i razvoja inicijative stominutnog časa.

Poreklo i razvoj inicijative

Dva člana uprave škole učestvovala su na konferenciji na kojoj su čuli prezentaciju o inicijativi uvođenja stominutnog časa i odmah su shvatili vrednost toga za školu Sv. Tomas Mor. Dokazi iz drugih škola bili su ubedljivi i, nakon diskusije sa ostalim članovima uprave škole, odlučeno je da se pokrene projekat. Neki od ključnih razloga za tu inicijativu odnosili su se na poboljšavanje učenja

učenika. Pretpostavilo se da će duži časovi omogućiti „dublje“ učenje zbog smanjivanja skretanja pažnje usled česte promene časova. Takođe se očekivalo da će duži časovi osloboditi više vremena za diferenciranje, kreativne aktivnosti učenja i utvrđivanje gradiva.

Razvoj inicijative počivao je na širokim konsultacijama. One su, za početak, završene u samoj školi, ali restrukturisanje, neophodno da bi se stominutni časovi uveli kao standard, značilo je da treba da se konsultuju i druge zainteresovane strane, uključujući roditelje, učenike, osnovne škole iz kojih dolaze učenici i autobuska preduzeća. Posle pregleda strukture kurikuluma, diskusija na seriji sastanaka s rukovodiocima aktiva, pokušaja i promišljanja povratnih informacija, usvojeni su inicijalni razlozi za inicijativu. Konsultacije su pokrenule pitanja koja se u prvom redu odnose na potrebu da se drugačije razmišlja o planiranju časova, a svima je bilo jasno da stominutni časovi nisu jednostavno rezultat spajanja dva kraća časa.

Metodologija evaluacije

Za tu priliku sastavljen je evaluacioni tim od članova HartsKem mreže. Dejvid Frost, tada direktor HartsKem programa, bio je koordinator projekta, Pol Rouz, pomoćnik direktora Džon Henri Njuman katoličke škole u Stivenidžu i Lusi Tompson, pomoćnica direktora Semjuel Rider akademije u mestu Sv. Albans, bile su konsultanti na projektu. U timu za prikupljanje podataka osim mene bili su i Helen Foj, glavna nastavnica fizičkog vaspitanja i sportova u Nobel školi u Stivenidžu i Tom Marfi, profesor prirodnih nauka u Ser Džon Lovs školi u Harpendenu.

Evaluacija je započela prikupljanjem dokumentovanih razloga za taj projekat. To je radilo rukovodstvo škole. Dokumentacija se odnosila na različite delove konsultativne faze o uvođenju stominutnih časova, a uključivala je predloge, zapisnike sa sastanaka i dokumentaciju o analizi kurikuluma. Evaluacioni tim je tada proučio dokumentaciju i identifikovao niz pitanja koja je potrebno istražiti, a koja su poslužila za osmišljavanje instrumenata za prikupljanje podataka, uključujući pitanja za fokus grupe, pitanja za intervju sa članovima uprave škole i obrazac za opserviranje časa u toku „šetnje za učenje“.

Ti instrumenti su se koristili na dva načina: najpre je škola organizovala fokus grupe u kojima su učenici šestog razreda držali sastanke sa učenicima različitog uzrasta i različitih sposobnosti. Nakon toga, evaluacioni tim je čitav dan proveo u školi sa ciljem da opservira i intervjuiše. Tokom dana identifikovali smo mnogo tema, od kojih su neke već bile uvrštene u pitanja kojima se moramo pozabaviti, a neke su iskrsele tokom tog dana. Navešću neke od konkretnih zaključaka donetih tokom ove celodnevne posete.

Doneti zaključci

Dokazi koji su prikupljeni proučavanjem školske dokumentacije i tokom naše posete Sv. Tomas Mor školi ukazuju na to da je uvođenje stominutnih časova bilo uspešno. Stečeno je mnogo profesionalnog znanja a nastavnici su naučili kako da koriste duže časove za poboljšanje učenja učenika.

Videli smo primere kreativnog planiranja časova i facilitiranje niza aktivnosti učenja koje su bile pažljivo povezane kako bi se postigli ciljevi učenja određenim tempom i određenim tokom. Međutim, ono što smo videli tokom posete ukazuje na to da nema konzistentnosti. S razlogom smo pretpostavili da ta nekonzistentnost proizilazi iz neslaganja nekih kolega i kolegistica s tvrdnjom da 100 minuta omogućuje poboljšano učenje, te se stoga i nisu posvetili razvijanju novih pedagoških pristupa. Nadalje, povratne informacije koje smo dobili od nastavnika i učenika tokom naših polustrukturisanih intervjua ukazale su na razumljivu brigu da bi neki učenici slabijih sposobnosti imali poteškoća da iskoriste prednosti produbljenog učenja bez primene strategija koje im pomažu „da nauče kako da uče“. Takođe smo ukazali na to da, dok se obezbeđuje vreme za produbljeno učenje i za celovitiji pristup nastavi i učenju radi razvoja, neophodan naredni korak jeste usvajanje strategija nastave koje su usmerene na to da učenicima omoguće da „uče o učenju“. Zaključili smo da je neophodan dalji rad na osposobljavanju svih za preuzimanje veće odgovornosti za sopstveno učenje.

Preporuke školi Sv. Tomas Mor

Zaključili smo da je uvođenje stominutnih časova značajno uticalo na kvalitet učenja mnogih učenika škole Sv. Tomas Mor. Međutim, potrebno je dodatno razjašnjavanje, utemeljivanje i konzistentnost primene profesionalnog znanja koje je do sada generisano. Evaluacioni tim je dao dolenađene preporuke o tome šta bi se moglo uraditi za dogradnju već postignutog.

Jedan od značajnih razloga za razvoj uvođenja stominutnih časova bilo je predviđanje da će produženi časovi omogućiti odvijanje produbljenog učenja i autentično razumevanje koncepata i stavki koje čine strukturu nastavnog predmeta (Entwhistle, 2000). Preporučili smo da se o konceptu više razmisli i da se preduzmu svrsishodne radnje za njegovu primenu. Preporučili smo da bi se to moglo postići uzimanjem u obzir koncepta participativnog učenja (MacBeath et al., 2008; DEMOS, 2004). Bilo je očigledno da izazovi proistekli iz implementacije stominutnih časova traže nov pristup planiranju časova, koji zahteva pomak od prenosa znanja usmerenog na nastavnika ka većoj usmerenosti na učenje učenika (Watkins, 2005). Dokazi iz sveobuhvatnog Programa za istraživanje nastave (Teaching and Learning Research Programme – TLRP) nedvosmisleno govore o tome da ideja participacije i aktivnog angažmana u procesu učenja

vodi ka „razvoju pozitivnih dispozicija za učenje, volje i samopuzdanosti učenika da postanu nosioci sopstvenog učenja” (James and Pollard, 2011).

Takav pedagoški razvoj se, bez sumnje, odvijao u školi Sv. Toma Mor. Evaluacioni tim je zaključio da već postoji mnogo primera dobre prakse na koju se može oslanjati kao na neprocenljiv resurs koji će omogućiti nastavnicima da razviju svoju praksu. Upravi škole smo preporučili da promisle svoju strategiju upravljanja znanjem (Gamble and Blackwell, 2001), tako da se profesionalno znanje rašireno u školi koristi za podršku stručnom usavršavanju nastavnika. To je ono za šta se Dejvid Hargreaves zalagao 1990-ih godina (Hargreaves, 1999).

Ukazali smo na to da bi nastavnicima škole Sv. Tomas Mor koristila podrška za angažovanje u istraživačkom učenju na nivou svih razreda. Bili smo svesni toga da, zahvaljući razvojnom radu koji vode nastavnici u okviru HartsKem mreže, preporučivanje prakse koja odgovara nekim nastavnicima ne mora nužno da vodi smisljenoj promeni. Da bi se maksimalizovao kvalitet nastave i učenja, potrebne su podržavajuće, saradničke strukture koje nastavnicima omogućuju da sami rade na svojim ciljevima, tako da postanu autori sopstvenog preispitivanja, sakupljanja dokaza, razmišljanja, konsultacija i promišljanja delotvornosti strategija nastave.

Implikacije za praksu

Stominutni čas u školi Sv. Tomas Mor dobar je primer disciplinovane, celoškolske inovacije, ali evaluacija je pokazala da ona još nije kompletna i završena. Tim je imao na umu princip da je inovacija proces razjašnjavanja (Stenhouse, 1975; Fullan, 1993) i da, ako nastavnici žele da ostvare najpotpuniju moguću dobit od bilo koje inicijative, moraju ustrajno raditi na njoj, što može potrajati.

Projekat podržava pretpostavku da nastavnici mogu da uče jedni od drugih i da mogu da koriste oblik rada koji omogućuje da dođe do takvog učenja. To je pravovremeni podsetnik da nastavnička struka, u okviru svojih granica, sadrži kapacitet za kontinuirani razvoj u radu na pojačanom i proširenom profesionalizmu. Očigledno je da profesionalno umrežavanje i takva međuškolska saradnja ne samo da omogućuju razmenu prakse koja obogaćuje i proširuje naše profesionalno znanje već, takođe, omogućuju nastavnicima da primenjuju i razvijaju veštine opservacije, istraživanja, analize i promišljanja.

Džonatanova perspektiva

Negde oko 2008. godine, struktura kurikuluma u školi Sv. Tomas Mor prerasla je u obrazac od četiri sedamdesetominutna časa dnevno. Onda smo čuli za petnaestočasovnu radnu nedelju od po tri stominutna časa dnevno i odlučili da to proučimo. Posetili smo škole koje su koristile taj model i uverili se da to nije

dovelo do anarhije. Naša interesovanja, za koje bi taj model bio pogodan, bila su u vezi s vremenom koje bi, na taj način, učenici imali za duže pismene radove tokom časa i za dublje ulaženje u materiju. To bi nam takođe omogućilo da uvedemo više vremena u nastavu, a da ne moramo da produžujemo radni dan. Zaista, tri časa dnevno skraćuju radni dan za 20 minuta, što je dobar razlog. Prvi stominutni čas uveli smo 2009. godine.

Nakon nekoliko godina želeli smo da to i evaluiramo. U okviru škole vladalo je mišljenje da su stominutni časovi dobro funkcionisali za određene predmete, za starije učenike i za one koji su imali viša akademska postignuća. Pokazalo se da je eksterna evaluacija zanimljivo iskustvo. Došla je grupa koja se nije bavila određenim problemom, već je naprosto postavljala pitanja, posmatrala stvari i prikupljala podatke. Njihovi zaključci i preporuke dali su nam materijal za razmišljanje. Po našem mišljenju, to je, uglavnom, bio uspešan poduhvat koji je značajno poboljšao kvalitet nastave i učenja, ali to je ono o čemu smo i inače razmišljali budući da smo ga i primenili. Pitanja koja je evaluacioni tim pokrenuo navela su nas da razmotrimo da li smo dovoljno dobro primenili incijativu ili ne. Angažovali smo druge timove za opserviranje časova sa zadatkom da obrate pažnju na razlike u učenju učenika tokom različitih faza časa. Zaključili smo da bi trebalo mnogo da se poradi ako želimo da najbolje iskoristimo poslednjih 25 minuta stominutnog časa. Takođe smo imali na umu da bi, zbog promena koje je vlada unela u sistem ispita, trebalo da razmotrimo koliko vremena je određeno za nastavne predmete. Naš konačan zaključak bio je da se vratimo na četiri časa od po 75 minuta dnevno a da pritom ne tražimo od nastavnika da program stominutnog časa udenu u 75 minuta. U globalu, prelazak na stominutne časove imao je pozitivan, ali ne i dovoljan, uticaj na mnoge učenike u školi. Međutim, on je proširio korpus pedagoških veština nastavnika, koje se obilno koriste za časove od 75 minuta. Angažovanje eksternih evaluatora radi procenijavanja uticaja promene bilo je od suštinske važnosti za naš iskren pogled na stvari a sam izveštaj bio je izuzetno koristan za podršku razlozima za uvođenje modela kurikuluma zasnovanog na časovima od 75 minuta.

2. deo

Okviri podrške liderstvu nastavnika

Ovaj deo ima 12 poglavlja s pričama koje daju i ilustruju primere za drugi i treći nivo liderstva nastavnika, o kojem sam govorio u uvodnoj reči. Oni se odnose na situacije u kojima „iskusni nastavnici facilitiraju i podržavaju liderstvo nastavnika“ i „sarađuju na uspostavljanju sopstvene mreže, infrastrukture za građenje znanja“. Osnaživanje nastavnika ne znači da uprava škole odobrava ili dozvoljava nastavnicima da sprovode liderstvo. U stvari, za to je potrebna pozitivna intervencija koja nastavnike ohrabruje, osposobljava i od njih očekuje da isto to rade. Ovde koristimo reč „okvir“ da bismo ukazali na to da podrška treba da bude u formi koherentnog skupa strategija.

Okvir podrške uključuje program unapred planirane serije sastanaka koji se održavaju određenim danima. Svaki sastanak traje unapred utvrđeno vreme. Program se održava obično tokom školske godine, a nastavnici koji ga uspešno završe dobijaju sertifikat, a u slučaju master studija diplomu mastera. Okvir takođe ima organizacionu infrastrukturu koja omogućuje umrežavanje putem susreta mreže, veb-sajtova i drugih procesa koji doprinose povezivanju i interakciji. Za okvir je ključna selekcija osoblja s ciljem formiranja tima iskusnih nastavnika koji, možda, rade i sa drugima van date škole – na primer, sa univerzitetskim profesorima ili nevladinim organizacijama. Ti nastavnici mogu da rade kao mentori programa i domaćini sastanaka mreže. Takvi timovi zajedno rade na razjašnjavanju svojih principa za nastavničku praksu i razvijaju veštinu facilitiranja. To nije tek lični stil u kojem je hijerarhija svedena na minimum, uz uzajamnu ljubaznost i prijatne razgovore. Facilitacija zahteva namerno i planirano korišćenje dobro osmišljenih instrumenata i tehnika za obezbeđivanje fokusa, stimulisanje i strukture dijaloga u kojem nastavnici učesnici mogu da razjasne svoje vrednosti i prioritete, sastave akcione planove i jedni drugima ponude “kritičko prijateljstvo”. Aktivnosti u radionicama koje su zasnovane na takvim alatcima omogućuju učesnicima da razviju svoj kapacitet za liderstvo koje obuhvata kako veštine, tako i sigurnost u korišćenju istih. Finalni deo okvira jeste stvaranje uslova koji podržavaju liderstvo nastavnika u datoj školi. Ti uslovi obuhvataju profesionalnu kulturu, organizacionu strukturu i način na koji uprava škole, uključujući i direktora škole, sprovodi svoju praksu liderstva.

Naredna poglavlja sadrže priče onih koji su bili direktno uključeni u obezbeđivanje gorenavedenih vrsta okvira.

Master program koji vode nastavnici

Šila Bol, Sara Lajtfut i Val Hil

Uvodna reč urednika

Šila Bol (Sheila Ball) ima 20-godišnje iskustvo nastavnice u srednjoj školi a do nedavno je bila zamenica direktora Aspejer Akademije u Harlovu (Aspire Academy in Harlow). Trenutno je zamenica vođe programa za HartsKem master studije o vođenju nastave i učenja. Sara Lajtfut je predavala u osnovnoj školi, radila kao savetnik lokalnih vlasti i sada je na doktorskim studijama. Trenutno je vođa programa za HartsKem master studije. Val Hil (Val Hill) je pomoćnica direktora u Birčvud srednjoj školi u Bišops Stortfordu (Birchwood High School in Bishops Stortford). Ona je vodila program master studija kada je on 2015. pokrenut.

Ovaj tekst napisan je u ime celog tima predavača na Master programu koji trenutno uključuje: Liz Braun, nastavnicu u Ser Džon Lovs školi u Harpendenu, Trejsi Gaiteri, direktorku Vormli osnovne škole u Broksburnu (Wormley Primary School, Broxbourne), Kler Herbert (Clare Herbert), direktorku Partri osnovne škole u Welvin Garden Sitiju (Peartree Primary School, Welwyn Garden City), Džoa Hevistona, nastavnika u Džon Henri Njuman katoličkoj školi u Stivenidžu (The John Henry Newman Catholic School, Stevenage), Dženi Meklin (Jeni McClean), nastavnicu u Dejv Elis Oven školi u Poters Baru, Džo Mils, zamenicu direktora Ser Džon Lovs škole u Harpendenu, Elis Roka (Alis Rocca), direktorku Morgans osnovne škole i vrtića u Hartfordu, Pola Rouza (Paul Rose), pomoćnika direktora u Džon Henri Njuman katoličkoj školi u Stivenidžu, Mariju Santos Ričmond (Maria Santos-Richmond), pomoćnicu direktora u Ser Džon Lovs školi u Harpendenu i Adrijanu Vial (Adrienne Viall), koordinatorku za obrazovanje dece kojima je potrebna posebna podrška u obrazovanju, u Vormli osnovnoj školi u Broksbornu. Dejvid Frost je dobrovoljni konsultat u ime upravnog odbora HartsKem mreže.

Ova „prozivka“ članova tima govori sama za sebe. Master program je radikalna prelomna tačka jer su predavači sami nastavnici a osmišljen je tako da direktno podrži razvoj profesionalne prakse.

Master program koji vode nastavnici

U ovom poglavlju predstavljamo novi master program za nastavnike, HartsKem Med, i razmatramo ono što ga čini posebnim. Program je započeo septembra 2015. godine s prvom kohortom od 16 polaznika iz osnovnih i srednjih škola.

Druga kohorta približno iste veličine upisala je ovaj program 2016. U vreme pisanja ovog poglavlja, na master studijama je treća kohorta. Najznačajnije karakteristike ovog dvogodišnjeg master programa za nastavnike i ostale zaposlene u obrazovanju jesu: a) u potpunosti ga vode pripadnici nastavničke struke i b) oblikuje ga „pedagogija osnaživanja“ (Frost et al., 2016). Ta dva aspekta razmatramo u ovom poglavlju, oslanjajući se na dokaze prikupljene tokom rutinskog praćenja i evaluacije prve dve godine rada programa.

Na HartsKem masteru ne predaju univerzitetski profesori kojima nedostaje insajdersko znanje o profesionalnom kontekstu; on takođe nije konstruisan kao obuka za istraživače; tradicionalne pretpostavke o načinu na koji se kreira i validira znanje ne vode nužno do razvoja prakse u školama. Vode ga nastavnici a u okviru institucije HartsKem mreže, koja je nezavisna dobrotvorna organizacija čiji su vlasnici i upravljači nastavnici. Raspored održavanja programa usklađen je sa školskim radnim danom, izvodi se u školskim učionicama po završetku redovne nastave. Te časove nazivamo „Predvečernjim sesijama (16.30 –19.30)“. Pored toga, tu su i dvodnevne celodnevne konferencije koje svakog semestra održavamo u nekom hotelu.

Nastavno osoblje čine „školski praktičari“ (Schultz, 2010) koji rade kao redovni nastavnici u osnovnim i srednjim školama. Iako su nastava i liderstvo škole dominantne dužnosti članova tima, oni imaju iskustvo i u pisanju tekstova za publikacije i učestvovanju u javnim diskursima o obrazovanju. Članovi tima su i sami završili master program a neki su vanredni studenti na doktorskim studijama. Takođe su bili uključeni u istraživanja i razvojne programe na lokalnom i međunarodnom nivou i objavljivali svoje radove (npr., Mylles, 2006; Hill, 2014), pa stoga mogu da se, kao predavači u programu i u jedan-na-jedan supervizijama, oslanjaju kako na svoje svakodnevno profesionalno iskustvo, tako i na svoje akademsko znanje. Dokazi prikupljeni od učesnika, Hartfordšajer Univerziteta i eksternih ispitivača pokazuju koliko se visoko ceni ta jedinstvena karakteristika programa.

Eksterni ispitivač je naglasio snagu nastavnog osoblja da „sadržaj studija učini relevantnim“ a mentor za vezu sa Hartfordšajer univerzitetom je, tokom posete predvečernjoj sesiji, primetio „zajedničku posvećenost nastavnog osoblja pružanju podrške svojim studentima“ i „korišćenje strukturisanih aktivnosti za podršku diskusijama i razvoju mišljenja“.

Učesnicima su predvečernje sesije bile „fantastične“ i „inspirativne“. Jedan od njih je izjavio:

Oni (voditelji sesija) razumeju izazove i probleme koje imamo; to nije licitiranje idealnim idejama. Oni shvataju probleme s kojima se susrećemo.

Učesnici takođe cene superviziju koju dobijaju od članova tima. Kao „akademici u nastavnoj praksi“, članovi nastavnog tima mogu da se oslanjaju na svoj svakodnevni rad u školama, kao i na akademsko znanje prilikom usmeravanja i razjašnjavanja načina na koji učesnici razmišljaju. Odnosi između učesnika i supevizora su prevashodno zasnovani na koučing⁹ modelu. Učesnici u sebi nose potencijal a uloga supervizora je da oslobodi taj potencijal i osposobi ih da reše izazove koje su sami sebi postavili (Tolhurst, 2010). Jedan od učesnika je prokomentarisao da su supervizije „krucijalne“ a drugi da su one „veoma korisne za fokusiranje razmišljanja i refleksiju“. Prilikom podrške za pisanje akademskih radova, supervizor učesnicima daje konkretne smernice. Budući da se učesnici prvi put upuštaju u pisanje naučnih radova, vrlo im je značajno takvo usmeravanje za koje kažu: „stvarno pozitivna, konstruktivna kritika pismenog zadatka. Dovoljno redovna da modifikuje i poboljša rad tokom pisanja“.

Pedagogija za osnaživanje

HartsKem pristup nastavi u master programu oslanja se na vrednosti i veštine predavača koji osmišljavaju, planiraju i drže časove i pripadajuće aktivnosti. To je utemeljeno na sedam pedagoških principa:

1. princip: Negovanje moralne svrhe kao dimenzije proširene profesionalnosti

Svi delimo uverenje da je naša glavna svrha poboljšavanje životnih prilika mladih ljudi u našim školama. Pojačana moralna svrha je ključna dimenzija one vrste profesionalnosti koju naš master program promovise (Frost and Roberts, 2013). To se eksplicitno daje na znanje kandidatima tokom intervju za prijem na master program. Sledeći komentari učesnika pokazuju kako je program do sada doprineo mobilisanju njihove moralne svrhe:

Prilika da govorim o stvarima koje su mi važne i da čitam o njima osnažujuće je. Uzbudljivo je slušati druge kada govore.

Sada shvatam da postoji jezik za ovo i shvatam da ima drugih koji u to takođe veruju. Nismo sami – svi žele da poboljšaju nastavu i učenje. Časkanje sa istomišljenicima nakon sesija – osnažujuće i uzbudljivo.

.... Snažan osećaj moralne svrhe. Do sada, najveće otkrovenje u master programu.

9 Koučing je pokretački proces podrške i promene s ciljem ličnog i profesionalnog rasta i razvoja pojedinaca ili timova. Aktiviraju se i razvijaju lični ljudski potencijali, poboljšavaju sposobnosti i mogućnosti za prevazilaženje trenutnih okvira. Usmeren je prema novim rešenjima u sadašnjosti i budućnosti. Usvajanjem novih veština i stilova ponašanja podstiče se motivacija za promenama. Osnažuje se odlučnost za postizanje najboljih ličnih i poslovnih rezultata i izvrsnosti. (prim. prev.)

Neguje se aktivno delovanje učesnika (Giddens, 1984) a njihov kapacitet za usmeravanje sopstvenog učenja pojačan je povećanom svesnošću, refleksijama i evaluacijom njihovih akcija (Bruner, 1996). Narastajuće shvatanje da su oni aktivisti i da razvijaju pedagošku praksu (Sachs, 2003) kultiviše se na saradnički način, kao i kroz individualne procese proučavanja literature i pisanja.

Dokazi iz portfolija učesnika, u kojima je dokumentovano njihovo osmišljavanje i planiranje razvojnih projekata, ukazuju na centralnu ulogu moralne svrhe u realizovanju projekta koji će uticati na praksu u njihovim školama. Dajemo izvod iz jednog od portfolia:

... Možda je njegova (plan projekta) najsnažnija komponenta jak osećaj lične i kolektivne moralne svrhe koja je inicirala njegovo konstruisanje i koja će garantovati njegov uspešan završetak.

2. princip: Omogućavanje razvoja profesionalne prakse putem osmišljavanja i vođenja razvojnih projekata

Program je zasnovan i utemeljen na konceptu neformalizovanog liderstva nastavnika (Frost, 2014), kao i na razvojnom radu koji vode nastavnici (Frost i Durrant, 2003). Koncept neformalizovanog liderstva potkrepljuje uverenje da nastavnici, bez obzira da li jesu ili nisu na rukovodećim funkcijama ili u formalnim liderskim ulogama, mogu voditi promene usmerene ka unapređivanju nastave i škole radi poboljšanja, ako im se pruži odgovarajuća podrška. Program uvodi koncept razvojnog rada na koji se stalno vraća tokom celih master studija. Definicija razvojnog rada glasi: strateška, fokusirana i namerna akcija namenjena ostvarivanju poboljšanja profesionalne prakse. To je saradnički proces koji karakterišu aktivnosti poput konsultacija, pregovaranja, refleksije, samoevaluacije i promišljanja, koje se odvijaju planiranim redosledom.

Učesnici nam kažu da im očekivanje da vode razvojni projekat daje osećaj da su „osnaženi, cenjeni i da im se veruje“. Učesnici prepoznaju da proces vođenja razvojnog rada razvija njihov „jezik za vođenje“, što ih jednako osnažuje. Njihove povratne informacije ukazuju na to da proces vođenja razvojnog rada utiče na njihovo shvatanje liderstva.

Liderstvo nije nužno praktikovati s vrha; tu se radi o uticaju kroz razmenu ideja s drugima.

Transformacioni kapacitet osposobljavanja učesnika za vođenje razvojnog rada reflektovan je u komentarima koji slede:

Očekivanje da vodimo projekat prisiljava nas, na pozitivan način, da istupimo i razvijemo liderstvo uživo.

Osećam se osnaženom da radim stvari kao nastavnica. Pre ovoga sam smatrala da bi sve promene trebalo da vodi uprava škole.

3. princip: Gradnja potpornog sistema za razvoj zajednice koja uči i u kojoj pojačan socijalni kapital omogućuje rast kritičkog prijateljstva

Razvoj grupe na master studijama, kao zajednice koja uči, uključuje izgradnju dovoljnog poverenja i međusobne opuštenosti da bi se omogućile žustre diskusije u kojima svaki član grupe može da iznese izazov i kritiku. Taj kapacitet zavisi od brzog razvoja međusobnog upoznavanja i prihvatanja. Zbog toga, program sadrži polugodišnju rezidencijalnu konferenciju, kao i pauze za osveženje tokom predvečernjih sesija. Povratne informacije učesnika pokazuju koliko cene raznolikost prilika kakve su predvečernje sesije, rezidencijalne konferencije, supervizije i sastanci mreže s ciljem razvijanja kritičkog prijateljstva. Komentari poput „prosvetljujuće i korisno“, „produbljuje razumevanje“, „produktivno“ i „pomaže da fokusiram svoj smer“ karakterišu koliko se ceni takvo kritičko prijateljstvo.

Povratne informacije učesnika takođe ukazuju na to koliko cene prilike za kritičko prijateljstvo koje su sami ostvarili u smislu „drugara iz biblioteke“, pri čemu uvažavaju i ulogu koju je tim predavača odigrao u stvaranju uslova za procvat kritičkog prijateljstva.

4. princip: Omogućiti refleksije o iskustvu i razmišljanje putem učešća u dijaloškim aktivnostima

HartsKem master program se bavi razvojem profesionalnog znanja u kojem su kreatori znanja sami učesnici. Njihov doživljaj prakse preispituje se refleksijama, komparacijom i analizama, poduprt instrumentima koji se koriste u sesijama i putem interneta. Diskutuje se o konceptualnom okviru i objavljenim, relevantnim istraživanjima s ciljem da se pojača razumevanje učesnika. Stvaranje takvih prilika učesnici očigledno cene, što se vidi iz njihovih komentara:

Kada imamo priliku da međusobno razgovaramo, to je stvarno korisno – najkorisnija stvar.

Kada sam svoje brige, a potom i predlog plana, podelio s raznim slušaocima, mogao sam da pročistim svoje razmišljanje i namere kako bi odgovarale učesnicima. Slušajući povratne informacije otvorenog uma i nastojeći da svaki komentar prihvatim kao konstruktivan, mogao sam da primenim savete drugih i usavršim svoje planove.

Zapanjilo me je kako su se, od početka modula, moje ideje iskristalisale. To se desilo zato što smo podsticani da delimo svoja razmišljanja. Pitanja drugih

navela su me da promislim, revidiram mišljenje, preradim, katkada sve odbacim i počnem ispočetka.

Strukturisanje prilika za dijaloške aktivnosti između kohorti i u pojedinim kohortama jeste nešto novo u ovoj godini. Učesnici to izuzetno cene, naročito oni iz prve godine.

5. princip: Izgradnja kapaciteta za kritičke refleksije i pisanje narativa u kojima akademsko znanje rasvetljava rešavanje problema u profesionalnim kontekstima.

HartsKem master program konstruiše akademsko znanje kao resurs, a ne kao sadržaj koji bi trebalo usvojiti. Oslanjamo se na ključne naučne oblasti i pripadajuću literaturu zajedno s neposredno podjeljenim iskustvima i primenjenim instrumentima da bismo omogućili učesnicima da se upuste u diskusije i refleksije. Rezultat tih diskusija i refleksija jesu: analiza institucionalnog konteksta učesnika, identifikovanje njihovih profesionalnih problema i konsultacije sa zainteresovanim stranama, kolegama i kolegamicama s ciljem kreiranja agende za promene, osmišljavanje, vođstvo i evaluaciju razvojnih projekata. Zadaci su osmišljeni tako da podrže liderstvo razvojnog rada, a ne da testiraju usvojeno znanje učesnika.

Povratne informacije učesnika pokazuju da im je drago što su podstaknuti da razvijaju kritički glas i da literaturu čitaju kritički a ne da prihvate napisano „zdravo za gotovo“. Za jednog od učesnika razvijanje umeća kritičkog narativa imalo je značajan uticaj:

Ovo mi je bio najuzbudljiviji, najprosvetljujući aspekt programa. Moja lična biblioteka se proširila.

6. princip: Facilitacija i podrška pomoću diskurzivnih i konceptualnih sredstava koja produbljuju razumevanje relevantnih tema za razvoj obrazovne prakse

HartsKem časovi master programa redovno sadrže aktivnosti za refleksiju i diskusiju, koje se usmeravaju instrumentima osmišljenim za konkretnu predmetnu oblast. Ti instrumenti mogu da budu spisak kategorija ili skup proceduralnih koraka. Povratne informacije učesnika pokazuju da im ti instrumenti pomažu pri refleksiji, izlistavanju ideja i „logičnom“ razmišljanju. Smatraju da su instrumenti „relevantni“ i „provokativni“ a koriste ih za razvijanje prakse u svojim školama:

Instrumenti na ovom programu su korisni i relevantni. Osmislili smo sopstvene instrumente i dobili priliku da ih isprobamo.

7. princip: Izgradnja profesionalnog znanja i negovanje uzajamnog inspirisanja putem organizovanja umrežavanja i prilika za angažovanje na međunarodnom planu.

Izgradnja profesionalnog znanja umrežavanjem uključuje mogućnosti da učesnici podele svoje narativne prikaze razvojnih projekata koje su vodili. Znanje se gradi kada su narativi predmet diskusije, što vodi ka pojačanom razumevanju određenih aspekata prakse i procesa promena. To je rezultat koji iznenađuje neke učesnike:

Pre ovog programa ne bih ni pomislio da možeš izgraditi znanje iz iskustva, bez eksperta za katedrom. Mislio sam da bi trebalo da odeš na internet ili posegneš za knjigom, ali sada shvatam da mogu da stvorim znanje s drugima.

Pored razvijanja tehničkih umeća i uvida gradi se i kolektivna samoefikasnost i pojačana moralna svrha. Tokom akademske godine učesnici izlažu na najmanje dva od šest susreta mreže i na godišnjoj konferenciji. Na tim događajima učesnicima su značajne „prilike da razgovaraju s drugima koji imaju slične probleme ili projekte“. Prilika da prodiskutuju svoje profesionalne probleme „stvarno pomaže da ih razviješ u svom umu“.

Izazovi i aspiracije

Uprkos ogromnom uspehu dokazanom u prethodnom delu teksta, program ima svoje izazove. Ono šta smo naučili ove godine jeste to da je strateški razvoj od suštinske važnosti za obezbeđivanje konzistentnog kvaliteta i održivosti programa. Proširenje nastavnog osoblja i uvođenje uloge vođe master programa i zamenika vođe master programa omogućilo nam je razvijanje podržavajućih strategija za predavače, kao šta su sesije za ocenjivanje, sastanci za planiranje. To je takođe omogućilo redovne kontakte s mentorom za vezu sa Univerzitetom u Hartfordšajeru kako bi se obezbedio i pojačao akademski kvalitet.

Konačno, dok počinjemo s prijemom naše treće kohorte, želja nam je da HartsKem master program za vođenje nastave i učenja razvijemo kao međunarodni program; već smo počeli da uspostavljamo partnerstvo sa odgovarajućim organizacijama u mnogim delovima sveta. Težimo da razvijemo program koji može da oslobodi potencijal članova nastavničke struke kako bi oni doprineli reformi obrazovanja i tako poboljšali životne šanse mladih ljudi, ma gde oni bili.

Uspon liderstva nastavnika u Makedoniji

Majda Joševska i Suzana Kirandžiska

Uvodna reč urednika

Majda Joševska je koordinatorica Profesionalnih zajednica koje uče u „Fondaciji za obrazovne i kulturne inicijative Korak po korak“ u Makedoniji, čija je direktorka Suzana Kirandžiska. Suzana je bila jedna od učesnica na dvodnevnom seminaru u Beogradu 2009. godine, na kojem je HartsKem tim predstavio pristup transformaciji obrazovanja putem razvojnog rada koji vode nastavnici. Nakon ovog sastanka, inicijativa Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL) dobila je početna finansijska sredstva od Fondacija otvorenog društva. To je omogućilo da organizacije iz nekoliko zemalja Zapadnog Balkana pokrenu manje programe podrške liderstvu nastavnika. Ti programi su 2010. pokrenuti u 15 zemalja, ali mnogi nisu preživeli više od jedne ili dve godine. U slučaju Makedonije, liderstvo nastavnika ne samo da je preživelo već je doživelo procvat i postalo ključna dimezija nacionalnog programa podrške nastavnicima i razvoju škole. Mislim da se to može pripisati strateškoj mudrosti koju je pokazala direktorka fondacije „Korak po korak“. Suzana je imala viziju da bi liderstvo nastavnika moglo da bude ključ za postizanje ciljeva drugih, već finansiranih programa. Tako je Majda Joševska, koja je u Kembridžu kod mene pohađala master program, postala koordinatorica komponente Profesionalnih zajednica koje uče u projektu „Readers are Leaders“ (Čitanjem do liderstva) koji finansira USAID.

Deluje paradoksalno, ali želim da naglasim vezu, prikazanu u ovom poglavlju, između, s jedne strane, naizgled individualističkog i emancipatornog mišljenja o nastavničkoj struci po kojem je nastavnikovo mišljenje o onome što je važno u prvom planu i, s druge strane, nevladine organizacije kao ključnog organizatora uvođenja programa koji podržava takvo mišljenje kroz nacionalni eksterno finansirani program. To nije odozgo-nadole pristup reformi, kako bi neki posumnjali. Za mene je bitno da snalažljive organizacije poput fondacije „Korak po korak“ mogu da obezbede sistematičnu facilitaciju koja vodi ka osnaživanju nastavnika. To je lekcija za donosiocce obrazovnih politika koji, možda, traže načine za ostvarivanje sistemskih promena.

Majdina i Suzanina priča

Države su konstantno u trci za visokim rezultatima na međunarodnim, standardizovanim testovima (npr., PISA, TIMMS) za koje se smatra da omogućuju upoređivanje uspešnosti nacionalnih sistema obrazovanja. Više mesto na rang listi tih testova uglavnom se pripisuje uspešnoj primeni obrazovnih politika, a ne visokokvalitetnoj nastavi, ali se nastavnici često okrivljuju ako ne dođe do porasta na toj listi. Nastavnici uglavnom vole onaj aspekt svoje profesije koji im omogućuje da se usredsrede na obrazovanje učenika i povezivanje s njima kako bi im pomogli da postanu odgovorni građani. Međutim, nastavnici u Makedoniji smatraju da su potcenjeni i da im se autonomnost sve više sužava zbog vladinih propisa koji kažnjavaju eksperimentisanje i formalizuju svaki detalj delikatnog procesa nastave. Slabo pripremljeni da se suoče sa izazovima moderne, multikulturalne učionice, oni sve više gube veru u same sebe.

Smatramo da bi kvalitet nastavnika trebalo da se razvija i procenjuje na holističniji način, u skladu s Hojlovim (Hoyle (2008) konceptom proširene profesionalnosti. Sa zanimanjem smo uočili da neformalizovano liderstvo nastavnika, kakvo se sprovodi u HartsKem mreži, podržava razvoj te proširene profesionalnosti jer je posvećeno pružanju podrške efikasnosti nastavnika, njihovom glasu i liderstvu (Bangs and Frost, 2015). Potrebu za takvim pristupom, s ciljem razvoja inovativnosti nastavnika u njihovoj svakodnevnoj praksi, pokazali su rezultati istraživanja nastavničke struke koje je sproveo USAID.

Instrument koji je kreiran u okviru grupe „Leadership for Learning“ (Liderstvo za učenje) na Univerzitetu u Kembridžu za međunarodno istraživanje koje je naručio EI (Bangs and Frost, 2012) adaptiran je i upotrebljen za ispitivanja načina na koji makedonski nastavnici definišu aspekte svog profesionalnog identiteta. Rezultati su ukazali na potrebu da se nastavnici podrže pri formiranju profesionalnih zajednica koje će im omogućiti da zajedno rade na unapređivanju obrazovanja kroz autentičnu profesionalnu aktivnost.

Priča o liderstvu nastavnika u Makedoniji: počeci i razvoj

Neformalizovano liderstvo nastavnika, kao deo ITL inicijative, uvedeno je u Makedoniji periodu od 2010. do 2012. godine. Ono je inkorporisano u USAID projekat „Osnovno obrazovanje“ (Frost, 2011). Radilo se u osam škola sa ukupno 90 nastavnika. Mentori su bili stručnjaci iz oblasti obrazovanja kako iz vladinog, tako i iz nevladinog sektora. Oni su jednom mesečno odlazili u škole s ciljem pružanja podrške kroz pažljivo osmišljene radionice. Na prvim radionicama se s nastavnicima radilo na postizanju njihovog zajedničkog shvatanja filozofije neformalizovanog liderstva nastavnika; kasnije radionice su se bavile konkretnim

pitanjima određene škole. Analizirali smo potrebe nastavnika i očekivanu dobit od tog pristupa, pri čemu smo koristili sredstva i instrumente iz ITL Vodiča za mentore. Poseban naglasak je stavljen na formiranje sveobuhvatnog razvojnog portfolija koji sadrži opis aktivnosti nastavnika i ono što se naučilo iz njih. Usvojivši naviku prikupljanja dokaza, nastavnici su dobili više od verbalnih priznanja za svoj naporan rad i uspešnost. Na osnovu priča nastavnika i izveštaja mentora, najznačajnija postignuća ITL-a u Makedoniji su sledeća:

- uspostavljanje školskih zajednica koje uče;
- povećana profesionalnost i jačanje kulture učenja u školi;
- osećaj vlasništva i povećano uverenje u samodelotvornost.

Te aktivnosti, kao i njihovi rezultati, u velikoj meri su doprineli proširivanju projekta i dobijanju podrške za njega. Postalo je očigledno da je za svaku buduću inicijativu ili reformu obrazovnog sistema, naročito kada se radi o nastavnicima, neophodna funkcionalna zajednica nastavnika koji uče u okviru škole. Za to je potrebno da se ono što je naučeno i postignuto na obukama, seminarima, radionicama i tokom ostalih oblika stručnog usavršavanja i inovacija apsorbuje, praktikuje, modifikuje i ugradi u konkretan kontekst škole.

USAID projekat „Čitanjem do liderstva”, čiji je cilj poboljšanje jezičke i numeričke pismenosti učenika nižih razreda osnovne škole, koristi pristup neformalnog liderstva nastavnika za ostvarivanje tog cilja. Projekat obuhvata 65 škola širom Makedonije. Zajednice koje uče u tih 65 škola imaju mentore, stručnjake iz različitih oblasti obrazovnog sistema: iskusne nastavnice iz osnovnih škola, školske pedagoge, direktore, univerzitetske profesore, pedagoške savetnike i druge stručnjake u obrazovanju. Zajednice koje uče se, tokom mesečnih sastanaka, uz pomoć mentora bave nizom zadataka kao što su: mapiranje profesionalne i organizacione strukture, planiranje razvojnih aktivnosti, planiranje i izvođenje intervencija na nivou odeljenja i/ili cele škole. Nastavnici izveštavaju o efikasnosti sprovedenih intervencija.

Zajednice koje uče su bezbedno mesto za profesionalni dijalog o najznačajnijim stvarima s kojima se škola suočava. Cilj je izgradnja zajednica profesionalaca koji se oslanjaju na uzajamne vrednosti o nastavi i posvećenost celoživotnog učenja pitanjima koja su primarni pokretači pozitivnih promena. Iskustvo nam govori da male, fokusirane intervencije mogu da budu mnogo delotvornije za unapređivanje prakse, čak i u politički kompleksnoj situaciji kakva je u Makedoniji, jer imaju više šanse da budu ugrađene u kulturu učenja škole. Te zajednice omogućuju povezivanje obuke, prakse u školi i reforme. One daju dobru osnovu za lokalizovano stručno usavršavanje u školama i doprinose njegovoj održivosti. Ciljevi i zadaci programa osmišljeni su tako da podrže nastavnike pri osmišljavanju individualnih razvojnih projekata/aktivnosti,

uspostavljanju navike prikupljanja dokaza i kreiranju portfolija, jačanju refleksije i metakognicije i podstaknu umrežavanje zbog unapređivanja prakse i širenja uticaja.

Individualne razvojne aktivnosti usmerene su na izazove u vezi s jezičkom i numeričkom pismenošću, u skladu s ciljevima USAID projekta. Razvojne aktivnosti su osmišljene tako da traju jednu školsku godinu a dokazi o aktivnostima sakupljeni su u portfoliju. Ti dokazi sadrže primenjene/osmišljene alate i instrumente, komentare drugih nastavnika, kolega i koleginica, beleške s konsultacija, radove učenika, zadatke obavljene prema zahtevima mentora, kao i druge artefakte.

Nastavnici kažu da im razvojni portfolio skraćuje vreme planiranja za narednu intervenciju, pomaže im da organizuju svoje intervencije i služi kao sredstvo za komunikaciju i poređenje s drugim nastavnicima. Pored toga, preduzeto dokumentovanje intervencije informiše nastavnika o njihovom razmišljanju i procesu učenja, što je ključ za bilo koju inovaciju i stručno usavršavanje. Uprkos početnom skepticizmu o količini dokumentacije i nedirektivnoj prirodi alatki i instrumenata koji se koriste u pristupu neformalizovanom liderstvu, nastavnici su vrlo uspešno dokumentovali smislene dokaze o svom razvojnom radu i koristili prortfolio kao vodič i zapis koji ih podržava u unapređivanju sopstvene prakse i prakse kolega i koleginica.

Cilj zajednica koje uče, baziranih na liderstvu nastavnika, jeste ojačavanje refleksije i metakognicije nastavnika kako bi postali kritički posmatrači sopstvenog procesa sticanja znanja. Iako je to univerzalni kapacitet, to su, ipak, veštine koje mogu da se poduče i savladaju. (Livingston, 1997). Proučavanje shvatanja nastavnika o načinima na koje uče, apstrahovanje najznačajnijih aspekata tog procesa i osmišljavanje postignutih merljivih intervencija koje odgovaraju datom kontekstu (North Central Regional Educational Laboratory, 1995) pokazalo je da se takvo refleksivno učenje može produbiti. Refleksija je često površna i koristi se tek s vremena na vreme. Ovim programom nastojimo da razvijemo tu celoživotnu veštinu učenja.

Susreti mreže namenjeni su pružanju prilika nastavnicima da nastave dijalog o dobrim pedagoškim praksama, da diskutuju o izazovima za nastavnički profesionalizam i status nastavnika. Na susretima mreže koje smo do sada organizovali učestvovala su zajednice koje uče iz četiri škole. Jedna od škola je bila domaćin a ostale gosti. Tokom tih veoma srdačnih susreta ostvarena je dobra ravnoteža između druženja i razmene znanja u neformalnijem okruženju a nastavnici su svoje aktivnosti prikazali prezentacijama i posterima. Ideja nam je da takva vrsta saradnje postane deo školske tradicije i da ponudi fleksibilnije načine za obeležavanje važnih školskih datuma i širenje prilika za

stručno usavršavanje. Susreti mreže takođe povezuju nastavničku struku, što omogućuje da se čuje njihov glas i da buduće aktivnosti koje vode nastavnici dobiju bolji status i značenje.

Završni komentari

Delotvorno obrazovanje koje nas osposobljava za produktivne i društveno odgovorne građane zahteva promene u obrazovnom sistemu i načinu obrazovanja nastavnika. Već smo naveli da je trend dogmatskog oslanjanja na postignuća učenika kao na način evaluacije nastavnika redukcionistički i metodološki pogrešan (Wrigley, 2004) jer je usmeren na kompetencije nastavnika. Naravno, kompetencije su nužne za uspeh u bilo kojoj profesiji, ali takav pristup daje vrlo malo korisnih informacija o načinu selekcije, obuke i trajnom stručnom usavršavanju nastavnika. Brojna istraživanja daju spisak ključnih kompetencija i karakteristika ličnosti potrebnih za kvalitetno izvođenje nastave, koje su generalno prihvaćene, uz minimalne kritike i osporavanja. Međutim, razvoj nastavničke struke počiva na moralnoj svrsi i odgovornosti (Korthagen, 2004), što se ne može meriti. Umesto toga, neophodno je holističnije razumevanje onoga šta čini dobrog nastavnika. Dobri nastavnici udružuju ekspertsko znanje s pedagoškim kompetencijama. Takvi nastavnici su motivisani za delovanje koje se rukovodi moralnom svrhom. Posvećeni su celoživotnom učenju i promovisanju pozitivnih promena van formalnih okvira svoje uloge.

Gorepomenuta istraživanja ukazuju na veliki jaz između potreba nastavnika i postupaka obrazovnih vlasti i ističu određen stepen nepoverenja kod obe strane. Potrebno je da način negovanja profesionalnosti, koja je vrlo slična Hojlovoj „proširenoj profesionalnosti“ (2008), reflektuje kompleksnost karakteristika koje pokazuju dobri nastavnici. Filozofija po kojoj svaki nastavnik ima kapacitet za vođenje pozitivnih promena (Frost, 2014) odražava te vrednosti i zbog toga je inkorporirana kao fundamentalni princip u USAID projekat. Metodologija razvojnog rada koji vode nastavnici pruža strukturu za sistematski aktivan rad na stvarima za koje nastavnici smatraju da su važne za unapređivanje njihove prakse i u kojem su oni eksperti u svom zanatu i iskustvu. Ta metodologija im daje slobodu izbora, izvođenja, angažovanja i korišćenja bilo kojih resursa za koje smatraju da su im potrebni s ciljem ne samo stvaranja pozitivnih promena u svojim učionicama već i za ostvarivanje uticaja šireg razmera.

Stvaranje mreža nastavnika koji aktivno traže načine za poboljšanje statusa nastavničke struke i koji se dosledno bave svojim stručnim usavršavanjem moglo bi da pokrene globalnu debatu koju bi vodili nastavnici o redefinisanju

nastavničke struke. Donosioci obrazovnih politika retko traže mišljenje praktičara o tome šta bi trebalo da se uradi i zato mnoge reforme obrazovanja ne uspevaju ili se veštački sprovode. Najbolji način da se otkrije da li je neka intervencija delotvorna jeste da se pitaju oni koje ta intervencija pogađa. Zbog toga nastavnike treba konsultovati u procesu osmišljavanja reforme. To bi mogao da bude početak pokreta kojim se nastavnici stavljaju u središte procesa donošenja odluka. Na taj način bi praksa informisala obrazovnu politiku, a ne obrnuto.

Građenje profesionalnosti edukatora koji se bave ranim razvojem i učenjem dece kroz neformalizovano liderstvo

Sara Lajtfut

Uvodna reč urednika

Sara Lajtfut je veteran u HartsKem mreži. Ona je završila master program 2003, u vreme kada je TLDW tek trebalo da bude uključen u programe HartsKema. Kasnije se pridružila nastavnom osoblju master programa, te je zato bila deo procesa doterivanja i pročišćavanja TLDW pristupa. Sara je takođe bila u timu koji je 2014–15. radio reviziju master programa, a sada je vođa tog programa. Pre nekoliko godina pokrenula je diskusiju o našem sertifikovanom, školskom TLDW programu koji se, uglavnom, sprovodi u srednjim školama, dok je u osnovnom školama vrlo malo zastupljen. Sara je odlučila da posveti pažnju toj neravnoteži i istraži šta bi trebalo da se uradi kako bi se omogućilo da ta metodologija funkcioniše i s nastavnicima koji rade sa mlađom decom. Sarina priča u ovom poglavlju dokazuje opravdanost njene vizije.

Sarina priča je poučna jer vrlo jasno pokazuje kako liderstvo nastavnika može biti ključno za unapređivanje profesionalnosti zaposlenih u obrazovanju, bez obzira na nivo obrazovanja u kojem rade ili ulogu u obrazovnom sistemu. To ima implikacije za globalno obrazovanje jer prosvetne vlasti ulažu velike napore da se izbore sa izazovom zapošljavanja i obuke dovoljnog broja nastavnika a porodice se bore da iznađu načine da podrže razvoj i učenje svoje male dece dok istovremeno moraju da rade kako bi obezbedile sredstva za život.

Sarina priča

Tema mog doktorata proistekla je iz razgovora sa edukatorima koji se bave ranim razvojem i učenjem dece, asistentima u nastavi, sestrama u jaslicama, vaspitačima i nastavnicima u osnovnim školama s kojima sam se susretala u mom radu prosvetnog savetnika za obrazovanje na ranom uzrastu. Iako su neki pokazivali entuzijazam zbog skorijih inovacija obrazovne politike, jedva čekajući da se upišu u sertifikovane programe za sticanje višeg profesionalnog statusa

ili su na novijim seminarima stručnog usavršavanja dobili inspiraciju da unesu promene u okruženje za učenje, drugi su bili zbunjeni zbog brzine promena u sektoru i intenzivnijih uslova za rad. Ovi drugi su, između ostalog, izjavili da su razočarani svojom ulogom, da imaju osećaj da gube kontrolu nad svojom svakodnevnom praksom i da su anksiozni zbog percipiranog pritiska odozgo da pripreme decu za upis u osnovnu školu. Uprkos godinama iskustva u nastavi, neki su se osećali kao tehničari, neutralni prenosioci znanja, a ne kao pedagozi ili konstruktori znanja u saradnji s decom (Dahlberg, Moss and Pence, 2007).

Kasnije probno istraživanje na grupi edukatora koji rade s decom ranog uzrasta posebno je istaklo stepen aktivnog angažovanja koji osobe doživljaju u svom radu sa decom i njihovim porodicama (Lightfoot and Frost, 2015). Da bi se unele promene, edukatori smatraju da je neophodno da odlučuju o načinu na koji igraju svoju ulogu, okruženju koje podržava učenje, njihovoj interakciji sa decom, njihovom mišljenju o tome šta se računa kao odgovarajući kurikulum za malu decu, načinima pomoću kojih uspostavljaju i neguju odnose s roditeljima i starateljima, mišljenju o prirodi i ulozi ocenjivanja i o tome kako podučavanje i učenje izgleda u okruženju za obrazovanje dece ranog uzrasta. Nisu samo te stvari značajne. Mnogi praktičari izrazili su želju da budu uticajni, ne samo kao edukatori u svojim učionicama već i da se njihov glas čuje šire. Želja da zastupaju interese male dece i njihovih roditelja bila je očigledna.

Takav pristup obrazovanju na ranom uzrastu povezan je sa Hojlovim konceptom „proširene profesionalnosti“.

...to su oni za koje je podučavanje racionalna aktivnost, koji teže da unaprede praksu čitanjem literature i anagažovanjem u kontinuiranom stručnom usavršavanju, koji su srdačni u odnosima s kolegama i koleginicama i koji svoj rad u učionici smeštaju u širi društveni okvir (Hoyle, 2008:29).

Frostova (2013) interpretacija profesionalnosti kao spektra klastera alternativnih karakteristika, prikazanih na donjoj slici, poslužila mi je kao koristan okvir za planiranje intervencija kako bi se stvorile prilike za stručno usavršavanje moje mreže edukatora dece ranog uzrasta.

Tokom tog procesa planiranja oslanjala sam se na svoje iskustvo člana upravljačke grupe HartsKem mreže. Principi neformalizovanog liderstva i potporni sistemi osmišljeni tako da omoguće nastavnicima da se upuste u strateški i nadasve saradnički razvojni rad koji vode nastavnici (TLDW) odgovarali su mojim ciljevima razvijanja i omogućavanja prilika koje će doprineti izgradnji profesionalnosti praktičara. Obilje priča i prikaza koji pokazuju aktivnosti neformalizovanog liderstva i njegovih transformativnih efekata valjano je dokumentovano (Frost, 2014), što me ispunjava optimizmom i ohrabruje me.

ALTERNATIVNI MODELI PROFESIONALNOSTI



Slika 1 Frost (2013)

Koncept praktikovanja liderstva je značajan po načinu na koji funkcioniše. Mišljenje o liderstvu kao racionalnom, saradničkom i međuzavisnom javlja se u sektoru obrazovanja u ranom razvoju dece (Siraj and Hallet, 2014; Rodd, 2013). To je suprotno pristupu da se status nastavnika-lidera dodeljuje unutar škole, kao što je slučaj u SAD (videti Katzenmeyer and Moller, 2001; Crowther, Kaagan, Ferguson and Hann, 2002), i u Velikoj Britaniji (VB) u kojoj postoji kompleksan obrazac formalnih uloga i nadležnosti (Supovitz, 2015). Umesto toga, liderstvo se smatra inkluzivnom aktivnošću, odgovornošću svih onih koji rade u dečjim centrima, privatnim, dobrovoljnim i nezavisnim okruženjima i u obrazovanju tokom ranog razvoja dece. Natbraun (Nutbrown, 2012). MekDovel-Klark i Mari (MacDowell-Clark i Murray (2012) daju pardigmu „liderstva iznutra“ koja je u skladu s Hilinom (Hill, 2014) karakterizacijom neformalizovanog liderstva u HartsKemu. Za HartsKem, liderstvo u obrazovanju dece ranog uzrasta takođe je „nehijerarhijsko, fleksibilno i puno razumevanja“ i može „da se pojavi na bilo kom nivou organizacije na kojem postoji odgovarajuće znanje i ekspertiza ili inicijativa uz sposobnost reagovanja na izazove i mogućnosti“ (MacDowell-Clark and Murray, 2012:33). U srcu ove konceptualizacije liderstva je praksa, podsticanje učenja, razvoj i dobrobit dece i mladih. Obe koncepcije pomeraju fokus sa formalnog liderstva, sa njegovog naglaska na ličnosti i poziciji ka promovisanju liderstva kao „dimenzije ljudskosti“ (Hill, 2014: 74).

Želela sam da kreiram strukture i strategije koje će zaposlenima u sferi ranog razvoja dece omogućiti da ostvare proširenu profesionalnost vođenjem inovacija, građenjem profesionalnog znanja, razvijanjem leaderskih sposobnosti, vršenjem uticaja na kolege i kolegice i razvijanjem prakse u svojim okruženjima. Okupila sam 14 učesnika iz različitih škola i okruženja za učešće u prvoj TLDW grupi za zaposlene u obrazovanju dece na ranom uzrastu. Grupu je formiralo: četvoro zaposlenih u obrazovanju dece na ranom uzrastu, dvoje vaspitača, dvoje nastavnika iz osnovne škole, četvoro vaspitača iz jaslica, jedan koordinator predškolskog obrazovanja i jedan asistent u nastavi. Oni rade u jaslicama, osnovnim školama, vrtićima, opštinskim predškolskim centrima i centrima za decu. Sesije su se održavale u jednim jaslicama.

Zanimali su me načini na koje učesnici sprovode svoju profesionalnost, a naročito kako shvataju elemente prakse i postupaka liderstva, kao i njihovo mišljenje o sebi kao profesionalcima. Navodim tri ilustrativna primera.

Keli-Marin (Keli-Marie) projekat: akcija proistekla iz refleksije

U okviru HartsKem mreže liderstvo nastavnika se sprovodi kroz razvojni rad koji vode nastavnici. Dokazi o tom radu jasno ukazuju na ključni značaj posvećenosti radu kao motiva za poboljšanje profesionalne prakse i praktikovanje liderstva. U ovom slučaju, Keli-Mari, vaspitačica u jaslicama, iznosi kako ju je brinulo ponašanje dece tokom igre. Koristeći svoje znanje o razvoju dece i oslanjajući se na znanje stečeno na studijama za terapiju kroz umetnost, uspela je da uobliči svoje brige u savladiv razvojni cilj. Slede navodi iz njenog portfolija.

Keli-Marin projekat

Skriveni jezik: razvijanje jezika emocija kroz senzorno istraživanje.

Brinula me je jedna grupa dece. Slutila sam da kao bebe ili kao tek prohodali mališani nisu imali dovoljno senzornog iskustva. Pitala sam se – ako deca nisu imala ta rana istraživačka iskustva, šta bih ja mogla da uradim da poboljšam njihovo učenje i da pružim podršku njihovim roditeljima ili starateljima? Razgovarala sam s roditeljima tokom početnog intervjua i pitala sam ih za mišljenje o senzornom iskustvu. To je bio početak dijaloga o tome kako bi oni mogli da kod kuće, na jednostavne načine, podrže učenje svog deteta.

Pitala sam kolege i kolegice o njihovom iskustvu sa senzornim igrama, kao i o uslovima koje za njih imamo u jaslicama. U okviru našeg tima vodila sam proces promene. Razvili smo nove načine da podržimo razvoj senzornih iskustava dece, kao i da ih podstaknemo na to tokom učenja koje sami iniciraju. To smo ugradili u našu rutinsku praksu. Bilo je očigledno da je moj projekat omogućio kolegama i kolegincama da bolje osveste ključnu važnost senzornih iskustava za razvoj govora dece i njihov emocionalni rast.

Keli-Meri se nije fokusirala samo na stvar koja joj je bila važna već je i saradivala s kolegama i koleginicama pri planiranju i vođenju procesa promene, prikupljala i tumačila dokaze o uticaju koji su ostvarili, a svoje obogaćeno razumevanje delila s porodicama. Radeći tako, inspirisala je kolege i kolegince da rade na promenama nabolje u celim jaslicama. To je lep primer za ono što MekDovel-Klark i Mari (McDowall-Clark and Murray (2012:82) opisuju kao „difuzno katalitičko dejstvo“. Njen fokus na razvoj nije se pojavio niotkuda. Izvor mu je u samoj Keli-Meri i, kako Mojls (Moyles (2001) i Tagart (Taggart (2011) kažu, to leži u posvećenosti dobrobiti male dece i njihovih porodica. Proces liderstva nastao je i razvio se iz posmatranja male dece i njene emocionalne povezanosti s njima.

Sledeći primer prikazuje alatku koja se koristi na početku TLDW programa za osposobljavanje učesnika za strateško planiranje vođenja promena koje su ukorenjene u profesionalnim interesovanjima.

Sarin projekat: ostvarenje

U HartsKem modelu liderstvo nastavnika je konceptualizovano kao proces u kojem se nastavnici upuštaju u aktivnost koju je Val Hil opisala:

....razjašnjavaju svoje vrednosti, razvijaju svoju viziju poboljšane prakse i strateški postupaju kako bi pokrenuli proces u kojem se kolege i kolegince uvode u aktivnosti kao što su samoevaluacija i inovacija (Hill, 2014).

Omogućiti učesnicima da svoje liderstvo smatraju strateškim procesom – od ključne je važnosti. Druga sesija programa bila je posvećena osposobljavanju učesnika da osmisle plan koji bi koristili u bavljenju profesionalnim problemom. Zato je svaki plan projekta personalizovan i relevantan za kontekst u kojem učesnik radi, iako su svi učesnici podstaknuti da u svoje planove prvenstveno unesu liderstvo, saradnju i inovacije. Njihovi planovi bili su vrlo slikoviti i šematski. Koristili su velike listove „flipčart“ papira na kojima su markerima crtali linije i pisali navode na koje su i oko kojih su lepili raznobojne nalepnice.

Sara je započela svoj akcioni plan kratkim iznošenjem početnog problema u vezi s kontinuiranim radom u svom okruženju tako što je to napisala na velikoj ljubičastoj nalepnici. Na velikoj narandžastoj nalepnici prikazala je svoje idealno buduće stanje nakon što se pozabavi problemom i radi na unapređivanju prakse u svom okruženju. Da bi krenula napred, problematizovan je put između te dve tačke. Nalepnice u različitim bojama pokazivale su njene ideje o hronološkim komponentama plana, uključujući ključne aktivnosti i zadatke, materijal, resurse i finansijske implikacije. Ključna stvar je to što je Sara podstaknuta da osmisli i uključi u svoj plan prilike za konsultovanja s kolegama i koleginicama i diskusiju o izvodljivosti, napretku i postepenom uticaju projekta na sve koji su u njega uključeni. Te ključne tačke smeštene su na konkretne tačke hronološke linije

projekta. Plan je tada korišćen kao predmet za refleksiju. Sara je tokom školske godine modifikovala i komentarisala svoje „putovanje“, što je pokazalo kako se plan menjao i poboljšavao dok se trudila da unese promenu u svoje okruženje.

Sarin pristup je sličan Engstromovom (Engstrom (2000) modelu „klupka“ u kojem grupa kolega i koleginica zajedno izvlače uzroke zajedničkih problema u svakodnevnoj praksi. Ono što se razlikuje jeste to što je Sara planirala kako da vodi proces razvoja a ne samo da kreira i upravlja obavljanjem niza zadataka. Shodno tome, tokom sesija učesnici su podsticani da promisle o kontekstu za promenu, preispituju postojeću praksu, uzmu o obzir prepreke i nedostatke koji se mogu pojaviti, te da ta opažanja međusobno razmene.

Sara je dala sledeću evaluaciju te konkretne alatke tokom individualnog sastanka s mentorom:

To mi je omogućilo da vizualizujem putovanje i pomoglo mi da strateški razmišljam o onome što želim da postignem. Naučila sam kako da podelim projekat u savladive delove – razmislila sam o mogućim izazovima, resursima koji bi mi mogli biti potrebni, potrebnim akcijama i trajnom uticaju. To mi je pomoglo da shvatim da postoje različiti delovi u vezi s mojim projektom kojima treba posvetiti pažnju. To nam je svima pomoglo da sagledamo koliko je rada potrebno da se uloži u naš projekat.

Evidentno je Sarino rastuće razumevanje liderstva kao procesa. U program su ugrađene prilike tokom cele školske godine u kojima učesnici mogu da dublje kritički posmatraju sopstveno liderstvo i ono sa čim se susreću u svom okruženju. To je opisano u narednom odeljku.

Venecijin projekat: proširivanje koncepcija liderstva

Ovaj deo odnosi se na aktivnosti koje se koriste u programu da bi se učesnici podstakli na ispitivanje koncepta neformalizovanog liderstva. Tokom te aktivnosti učesnici koriste raznovrstan materijal da bi napravili privremene kolaže koji predstavljaju liderstvo u njihovom okruženju i da bi razmislili kako se liderstvo njihovih projekata uklapa u taj prikaz.

Venecijini komentari tokom opisa onoga što je prikazala svojim kolažom ilustruju kako ona percipira svoju ulogu u vođenju razvojnog rada. Ona radi kao asistent u nastavi u okviru pripremnog odeljenja u osnovnoj školi i naročito joj prija prilika da vodi razvoj koji uključuje saradnju s kolegama i koleginicama.

To su moji nastavnici i asistenti u nastavi s kojima radim u svom okruženju i koji imaju svoje ideje. Oni puštaju svoje ideje u čaroban vetar koji se kreće ovim avanturističkim putem i dolazi do mene gde se sve to uskovitla i zatim

nastaje eksplozija ideje koja se vraća u moje telo i pretvara u vrtlog koji liči na venčani prsten. Vrtlog se nikada ne zaustavlja i sve što smo smislili spaja se. Tada ja kao lider radim nešto s tim.

Venecija je kasnije komentarisala korisnost te aktivnosti:

...pružila mi je uvid u sebe, u to što sam mislila o liderstvu, dok sada stvarno preispitujem kako ono izgleda u mom okruženju... pitam se šta liderstvo znači. Takođe mi je pružilo uvid u to kako se drugi u grupi nose s liderstvom...

Od pozicije „pukog asistenta u školskoj nastavi“ koja je „poslata“ na program, Venecija je uspešno zamislila i izborila se za svoju novu ulogu zasnovanu na njenoj interpretaciji „ateljeiste“ koji radi u Ređo vrtićima (vidi 5. poglavlje). Za Veneciju su program i prilike da se upusti u refleksiju i dijalog poput ovog uistinu bile ključne za oslobađanje njenog shvatanja liderstva van okvira dominantnih interpretacija, što je omogućilo da se transformacija desi (Western, 2008).

U okviru HartsKem mreže akumulirali smo dokaze koji pokazuju da je moguće pružiti priliku svim edukatorima da razviju svoje liderske kapacitete na načine koji odgovaraju njihovom okruženju i profesionalnim interesovanjima, bez obzira na zvanje ili ulogu koja im je dodeljena. Po meni, taj neformalizovani i inkluzivni pristup je izuzetno moćan u davanju podrške za proširenu profesionalnost edukatorima dece ranog uzrasta.

Maksimizovanje uticaja liderstva nastavnika

Alison Pilbim i Anđela Martino

Uvodna reč urednika

Alison Pilbim (Allison Pilbeam), nastavnica sa osamnaestgodišnjim stažom, rukovodi Aktivom za prirodne nauke u Broksborn (Broxbourne) školi. Ona je facilitatorica TLDW grupe u svojoj školi. Anđela Martino (Angela Martino) je vršilac dužnosti pomoćnice direktora u istoj školi, nadležna za razvoj nastave i učenja u celoj školi.

U ovom poglavlju one dokumentuju svoju saradnju na obezbeđivanju maksimalnog uticaja TLDW programa na profesionalnu praksu u celoj školi. Priča se bavi jednim od ključnih izazova za HartsKem pristup liderstvu nastavnika. Izazov je izbio na površinu kada je Dejvid Hargrivs bio govornik na jednom od HartsKem susreta mreže. On je izneo argumente za ono što je nazvao „disciplinovana inovacija“ (Hargreaves, 2003), a koja se oslanja na ideju da škola ne može da se nosi s previše inovacija odjednom, te bi stoga škole, pa čak i mreže škola, trebalo da se posvete jednom po jednom aspektu prakse. Taj aspekt identifikuje direktor ili grupa škola, a ne pojedini nastavnik. Te večeri sam bio tamo i sećam se da su nastavnici pristojno slušali govornika, ali onda su se upustili u žučnu raspravu s njim. Po njima, kada se nastavnicima omogući da strateški misle o tome kako će se pozabaviti stvarima koje su sami identifikovali, to ne mora nužno da bude neefikasno ili da proizvede haos. Izneli su da se time što je svaki razvojni projekat nastavnika proizvod konsultacija i pregovora postiže sklad i koherentnost. Ono što se nalazi u priči Alison i Anđele jeste lep primer načina na koji TLDW mentori rade sa članovima rukovodstva škole da bi obezbedili maksimalan uticaj mnogobrojnih inovacija. U ovom poglavlju reč je o inovaciji koja je istinski disciplinovana, ali ne onako kako smatra Dejvid Hargrivs.

Priča Alison i Anđele

TLDW je duboko ukorenjen u etos Broksborn škole. Razvoj nastave i učenja je u samom srcu institucije i mnogo članova kolektiva škole pozdravilo je priliku da učestvuju u TLDW programu. Program je započeo septembra 2010. i do sada ga je završilo četrdeset četvoro članova kolektiva. Učesnici nisu bili samo nastavnici već i druge kolege, kao što su bibliotekar, pedagoški asistenti i nastavnici na

zameni, što odražava mišljenje HartsKema da liderstvo nije privilegija nekolicine, niti je povezano s funkcijom ili položajem u školi (Frost, 2011).

Rukovodstvo škole je uvelo niz strategija osmišljenih za podržavanje učesnika u programu za liderstvo projekata. Te prilike obezbeđuju da učesnici razviju svoje ideje kroz saradnju, tako da ostvare održiv uticaj na celu školu. Strategije u našoj školi podržavaju nastavnike prilikom vođenja razvojnih projekata koji uključuju druge i utiču na njih kroz same projektne aktivnosti. Prilike koje škola nudi uključuju: sastanke Grupe za nastavu i učenje, školski blog, tromesečni informativni časopis, susrete interne mreže, prezentacije na sastancima rukovodstva škola, dane za stručno usavršavanje i redovne diskusione forume.

Grupa za nastavu i učenje je vrlo aktivna i sastanci su uvek veoma dobro posećeni. Svaki aktiv šalje svog predstavnika na te tromesečne sastanke na kojima se razmenjuju praktične ideje za nastavu i diskutuje o istraživanjima u oblasti obrazovanja. Učesnici TLDW programa podstiču se da prisustvuju tim sastancima i da vode sesije zasnovane na njihovim predlozima projekata. Predlaže im se da sa ostalima u grupi podele svoje probleme, početne ideje i svoje akcione planove i predloge. Nakon toga, facilitiraju diskusiju o svojim predloženim projektima. Uzbudljivo je gledati kako neke kolege koji nikada ranije nisu imali priliku da vode inovaciju punopravno koriste te prilike da od ostalih učesnika zatraže i dobiju kritičke povratne informacije.

Školski Blog za nastavu i tromesečni informativni časopis jesu platforme preko kojih TLDW učesnici mogu da predstavljaju svoje projekte. Podstiču se da pišu komentare i članke u kojima iznose svoje ideje i opisuju svoj razvojni pristup unapređivanju prakse. To često ima jak uticaj jer svi članovi školske zajednice dobijaju tromesečnik *Nastava i učenje* a nedeljno im se šalje podsetnik da pročitaju Bloksburn blog. Rezultat toga je to da učesnicima TLDW prilaze ostale kolege i kolegice da dobiju više informacija ili se sami spremaju da isprobaju neke od ideja predloženih u projektima.

Pošto se projekat razvija tokom školske godine, članovi TLDW grupe učestvuju u internim sastancima mreže koji se održavaju u pauzi za ručak. Ti sastanci podražavaju dijalošku prirodu susreta HartsKem mreže na kojima učesnici otkrivaju svoje implicitno znanje stečeno individualnim iskustvom (Polanyi, 1967). Mnogi na posterima ili pomoću drugih vizuelnih sredstava prikazuju svoje projektne ideje i dokaze uticaja koje su do te tačke dokumentovali. To je još jedna sjajna prilika da se kolege i kolegice povežu sa članovi TLDW grupe. Za učesnike TLDW-a, takav otvoren događaj zahteva određenu dozu sigurnosti: da sažeto objasne svoj projekat, da odgovore na pitanje drugih kolega i kolegica i da dobiju povratne informacije. Upravo na takvom događaju vidimo kako ti pojedinci preuzimaju stvarno vlasništvo nad svojim projektima dok pričaju priče o poboljšanom radu na časovima, saradnji s kolegama i kolegicama i

pozitivnom uticaju na učenje učenika i njihove dispozicije. Dodatna korist od tih sastanaka interne mreže jeste inspirisanje koje druge zaposlene navodi da se uključe, čak i ako ranije nisu razmišljali o bavljenju razvojnim projektom.

Pred završetak školske godine, kada su kolege i kolegice pri kraju svojih projekata, rukovodstvo škole ih poziva na sastanak na kojem imaju 15 minuta za prezentaciju projekta. To može da bude donekle zastrašujuće za neke osobe koje nisu navikle da svoje ideje predstavljaju rukovodiocima, ali to je izuzetna prilika za demonstriranje poboljšanih komunikacijskih sposobnosti. Pošto smo prisustvovali nekim od tih sastanaka, videli smo kako pojedinci stvarno „procvetaju“ tokom svojih prezentacija. Rukovodstvo škole bilo je impresionirano kako kvalitetom projekta, tako i načinom prezentovanja. Učešćem u tom događaju, TLDW polaznici su imali priliku da predstave svoj rad u formalnom okruženju.

Da bismo pomogli polaznicima TLDW-a pri ugrađivanju svog rada u rad cele škole, podstičemo ih da se uključe u sve školske seminare stručnog usavršavanja. Kada učesnici završe svoje projekte, od njih se očekuje da planiraju i osmisle određene resurse i ideje za ostale članove školske zajednice, koje će predstaviti naredne školske godine na prvom danu stručnog usavršavanja posvećenom nastavi i učenju. To se obično dešava u formi „vrteške“ aktivnosti koju vode TLDW učesnici, dok ostali učestvuju. Prethodnih nekoliko godina to je bilo uistinu uspešno a naši polaznici TLDW-a su obično glavni organizatori takvih aktivnosti. To je značajno jer članovi školskog kolektiva mogu da čuju o okončanom projektu. Na toj tački, TLDW polaznici mogu da ponude praktične savete o resursima koje su napravili ili idejama koje su pokrenuli i istinski podstaknu svoje kolege i kolegice da isprobaju neke od njih. Tako rad TLDW programa doprinosi razvoju škole a TLDW učesnici imaju aktivnu ulogu u kreiranju i zajedničkom razvoju profesionalnog znanja školske zajednice (Hill, 2014).

Pored toga, TLDW učesnici se podstiču na učešće u školskim dvonedeljnim petnaestominutnim sastancima. To je redovan program stručnog usavršavanja kojim se zaposlenima pruža prilika da razmene dobre prakse. Sastanci se održavaju petkom pre početka nastave, a na njima kolege i kolegice drže petnaestominutni prikaz strategije ili resursa koji žele da podele sa ostalima. TLDW projekti imaju ulogu katalizatora za naredne akcije (Wearing, 2011). Kolege i kolegice su po završetku ovih sastanaka ohrabreni da i sami unesu promene. Inspirisani su i „naoštreni“ da isprobaju u svojim učionicama ono što su upravo čuli.

Mnogi od 44 TLDW projekta u Broksburnu odoleli su pritisku vremena i ostvarili trajni uticaj na postojeću praksu. Naša školska zajednica je posvećena razvijanju i razmeni dobrih praksi u svim aktivima a u tom procesu TLDW učesnici odigrali su ogromnu ulogu. Njihovo učešće u programu obezbeđuje konstantno

promišljanje i evaluaciju naše prakse u učionici. Podsetili su nas da je strateški planiran razvojni rad važan, inspirisali su i podstakli druge kolege i kolegice na saradnju, te tako unapredili praksu u celoj školi. Primeri takvih projekata izneti su u narednim sažetim opisima koje su napisale dve učesnice naše TLDW grupe.

TLDW projekat Rebeke Prokter (Rebecca Procter)

Rebekin projekat nije bio u vezi s njenom predmetnom nastavom, već se bavio aspiracijama učenika za upis na fakultet i potrebama određene grupe učenika.

Moj projekat je podigao svest o Rasel grupi (Russell Group) visoko rangiranih univerziteta. Uspostavila sam početni probni program da bih podržala naše sposobne učenike 10. razreda u njihovim aspiracijama da se upišu na jedan od univerziteta Rasel grupe. To je obuhvatalo sesije na kojima sam opisivala zahteve datog univerziteta, izbor predmeta, kao i specijalistička predavanja za buduće studente medicine, veterine i prava. Program se nastavio u svakom 10. razredu. Moja prva grupa je sada u 13. razredu i ove godine se prijavljuje za upis na univerzitet. Do sada, šestoro učenika ima intervjue na Oksbridžu i nadamo se da će ih biti primljeno više nego prethodne godine. To je posebno značajno za one koji žele da studiraju medicinu, veterinu i prava. Bivši učenici su im podigli svest o radu kojim bi trebalo da se bave i o razlikama između pojedinih kolegijuma. Više naših učenika ranije počinje sa sticanjem radnog iskustva i sa istraživanjima, što im podiže izgleda za upis na univerzitet kada dođu do 13. razreda.

Konačno, pošto sam i dalje bila zainteresovana za ovu oblast, učestvovala sam u programu stručnog usavršavanja na Oksfordu (Oxford), što mi je omogućilo da se povežem s drugim školama i dobijem nove ideje, kao i da sa osobljem Oksfordskog univerziteta dogovorim posetu našoj školi i predavanje za naše učenike. Opšti ishod biće da više učenika ode na univerzitete Rasel grupe, povećana svest nastavnog osoblja o tome, kao i veće korišćenje umrežavanja s ciljem poboljšanja kvaliteta prijave na univerzitete.

TLDW projekti Sju Šarper (Sue Shaper)

Sjuini projekti proistekli su iz njene perspektive kao školske biblioterke. Prvi se bavi razvijanjem čitalačkih navika u svim kurikularnim oblastima, a drugi je imao ulogu pokretača za uključivanje roditelja u stimulisanje interesovanja za čitanje kod samih učenika

Preduzela sam dva TLDW projekta čije je vođenje bilo kako razvojno, tako i obogaćujuće iskustvo. Prvi projekat se odnosio na promovisanje intenzivnijeg čitanja u okviru svih kurikularnih oblasti i tada sam smatrala da je uspešno podigao svest nastavnog osoblja o potrebi da se aktivno insistira na opsežnijem

čitanju i o načinima na koji se to može postići. Usvajali smo slogan „Čitaj da bi uspeo“, koji je već godinama u hodnicima. Ono što sam uradila bilo je da fotografišem knjige u učionicama i pokažem te fotografije nastavnom osoblju. Bili su šokirani porukama koje su slale neuredne police za knjige, zamrljane knjige ili odsustvo knjiga. Nakon toga su se časovi posvećeni čitanju, naročito u predmetu engleski jezik, značajno poboljšali. Teško je izolovati baštinu ovog projekta, ali bez ikakve sumnje smatram da je uticao na stavove nastavnog osoblja, čak i ako, zbog obimnog kurikuluma, nemaju za to onoliko vremena koliko bi želeli.

Drugi projekat se takođe bavio čitanjem, ali se odnosio na pridobijanje roditelja za pružanje podrške i podsticaja deci za čitanje radi razonode. Njegovi rezultati bili su opipljiviji zbog uvođenja Dnevnika čitanja za sve učenike 7. i 8. razreda. Ideja je bila da roditelji, bibliotekari i nastavnici pokažu učenicima da ih cene i da ih zanima svaki učenik i ono što on čita. To traje već 4 godine, a svake godine uključuje se sve više kurikularnih oblasti i koristi se Dnevnik za domaće zadatke, koji zahteva opsežnije čitanje.

Pored podizanja profila čitanja u našoj školi, TLDW je uticao na mene na neočekivan način. Uloga bibliotekara, drugačija od uloge nastavnika, ali kao podjednako kvalifikovanog profesionalca, može biti samotna u velikoj organizaciji i, iako radim u školi već mnogo godina, ovaj projekat mi je definitivno pomogao da upoznam više zaposlenih, što je dovelo do veće integracije i saradnje. Podržavajuća priroda radne grupe i predivno osoblje Broksburna koje će uraditi sve da bi podržalo svoje kolege i kolegice takođe mi je ulilo sigurnost da budem proaktivnija.

Još jedan celoškolski projekat imao je za cilj da poboljša delotvornost časova koje drže nastavnici na zameni. Taj projekat je 2012. godine sprovedla supervizorka zamenske nastave u Broksburnu. Rezultat tog razvojnog rada jeste planiranje svih naših zamenskih časova na određenom obrascu koji nastavniku na zameni daje informacije o ciljevima učenja, podršci asistenta za pomoć pri učenju, resursima i kontakt osobama. Ostavljen je i prostor za komentare nastavnika na zameni o tome kako je tekao čas. Dokument se onda predaje razrednim nastavnicima koji ga priključuju svojoj dokumentaciji. Ta metoda planiranja i povratnih informacija nakon zamenskog časa već je šest godina ugrađena u svakodnevnu praksu nastavnog osoblja i uveliko je poboljšala kvalitet i glatko odvijanje zamenskih časova. Supervizorka zamenske nastave dobila je podršku na isti, ranije opisan način, koja joj je dala platformu za korišćenje i razvijanje sopstvenih sposobnosti liderstva.

Razvijanje „ocenjivanja za učenje“ jeste projekat sproveden 2010. godine, a strategije koje su tada isprobane još uvek se koriste u svim aktivima. Proces davanja povratnih informacija učenicima nakon ocenjivanja razbijen je u

konkretne ciljeve učenja. Ti ciljevi su predstavljeni na obojenom obrascu na kojem učenici sami sebe ocenjuju koristeći sistem semafora. Nakon samoocenjivanja oni koriste svetla semafora da označe ciljeve za poboljšanje koji se beleže na obojenom listu. Obrazac se tada ubacuje u dnevnik i jasno pokazuje u kom segmentu je učenik poboljšao svoj rad. Različiti predmetni aktivni su usvojili taj sistem i prilagodili ga svojim potrebama, ali koncept je konzistentan u svim aktivima i čini deo školske politike ocenjivanja i davanja povratnih informacija. Uticaj tog razvojnog rada doveo je do konzistentnosti u celoj školi. To pomaže učenicima i roditeljima pri ukazivanju na rad koji bi mogao da se poboljša.

Uticaj TLDW programa u Broksburnu je dalekosežan. To je postignuto delom zbog načina na koji je rukovodstvo škole kreiralo kulturu škole i načina na koji njom upravlja. Prema Šajnu (Schein, 1985), povećavanje organizacionog kapitala i aktivno delovanje zaposlenih jesu najvažnije stvari koje rukovodioci mogu da urade da bi uticali na unapređivanje škole. Uistinu, nastavno i pomoćno osoblje ne samo da je dalo niz praktičnih rešenja za profesionalne probleme, koja su potom ugrađena u praksu cele škole, već su i razvojni projekti doprineli međusobnoj saradnji kolega i koleginica, kao i aktiva, te tako urodili izuzetno pozitivnim okruženjem za nastavu i učenje.

Uspostavljanja programa liderstva nastavnika u Egiptu

Amina Eltemami

Uvodna reč urednika

Amina Eltemami (Amina Eltemamy) je pri kraju svojih doktorskih studija na Univerzitetu u Kembridžu, a meni je čast što sam joj mentor. Reći da je ona izvrstan student, zvuči gotovo uvredljivo, jer je ona mnogo više od toga. Amina je aktivista, ali ne politički. Kada je započela doktorske studije, jasno nam je dala do znanja da neće biti zadovoljna samo analizom situacije već i da želi da bude uključena u strategiju reforme. Kao odgovoran građanin zemlje koji vapi za reformom, prihvatila je izazov, odlučna da izgradi nešto što će imati transformativni efekat.

Aminina priča je, uistinu, inspirativna. Ona dokumentuje stvaranje izuzetnog programa liderstva nastavnika, koji je već duboko uticao na uključene škole, što je ilustrovano pričom Amal Elfuli (7. poglavlje) i, što je još značajnije, uveo je nov način razmišljanja o nastavniku i u drugim arapskim zemljama.

Aminina priča

Januara 2011. godine u Egiptu se dogodila revolucija čiji je cilj bio da se stavi tačka na korupciju, nejednakost, ekonomsku stagnaciju i nezaposlenost. Dešavanja na trgu Tahrir dovela su do pada Mubarakovog režima. Egipćani su se nadali dostojanstvu, slobodi, ekonomskom prosperitetu i socijalnoj pravdi (Chinapah and Mathe, 2016). Međutim, ekonomska kriza, nebezbednost i politička nestabilnost nakon revolucije pogodili su živote mnogih Egipćana i doveli do urušavanja javnih usluga (POMED, 2014).

Egipatski obrazovni sistem je jedna od glavnih prepreka za ekonomsku, političku i društvenu reformu zemlje. Nastavnička struka je jedan od najvećih problema, ali i potencijal za iznalaženje rešenja. Tokom preliminarnog istraživanja pitala sam grupu nastavnika koji rade u egipatskim državnim školama za mišljenje o njihovoj profesiji (Eltemamy, 2012). Bili su duboko pogođeni time što ih smatraju davaocima usluga, a ne profesionalcima koji preuzimaju aktivnu ulogu u vođenju promena.

Godine 2012. bila sam na seminaru koji je na Univerzitetu u Kembridžu držao HartsKem/ITL tim i bila sam zapanjena onim što sam čula. Poseban utisak na mene je ostavilo to što se nastavnicima daje prostor i ukazuje poverenje da sami odluče o tome kako žele da im se škola razvija. Egipatski nastavnici rade u veoma različitom kontekstu zbog centralizovanog sistema koji prisiljava nastavnike da se drže kurikuluma koji se primenjuje u celoj zemlji (Ibrahim, 2010). Kurikulum koji je osmislilo Ministarstvo prosvete (MP) nije samo specifikacija ishoda učenja; on sadrži i udžbenike i tačne datume do kojih svaka lekcija treba da bude obrađena. Glavno težište je na visokovrednovanim međunarodnim testovima, a ne na kvalitetu učenja (MENA-OECD, 2010). Glavna uloga nastavnika je u tome da pripremi učenike za testiranje učeći ih primere odgovora koji su prihvatljivi ocenjivačima (Sobhy, 2012). To nastavnicima ne ostavlja prostor za fleksibilnost u odgovoru na potrebe učenika (Loveluck, 2012). Štaviše, reformske strategije, uglavnom nastale kopiranjem obrazovnih politika drugih zemalja, nametnute su nastavnicima. To je uticalo na smanjivanje poverenja mnogih nastavnika u sopstvenu sposobnost da sami odlučuju kako da se usavršavaju u svojoj struci i kako da razvijaju svoje učenike. Nastavnici stalno čekaju da im inostrani eksperti kažu šta da rade (Ramahi and Eltemamy, 2014). Egipat kopira inostrane obrazovne politike još od devetnaestog veka, od otomanske vladavine; zato se na egipatski obrazovni sistem može gledati kao na produkt „neprikladno usvojenog inostranog transfera“ (Ibrahim, 2010).

Uvođenje programa u Egipat

Kada sam uvela TLDW program u Egipat, cilj mi je bio da omogućim nastavnicima da se profesionalno razvijaju tako što će inicirati i voditi razvojne projekte koje sami izaberu na osnovu svojih vrednosti i interesovanja. TLDW je način koji im pomaže da razviju liderske veštine, kao i da im omogući da se njihov glas čuje prilikom kreiranja strategija reforme.

KairoKem mreža osnovana je 2014. godine kao mreža četiri privatne škole. Moja početna ideja bila je da pokušam da uvedem TLDW u državne škole, ali tada nisam mogla da uđem u te škole, niti su njihovi direktori imali moć da odluče o uvođenju programa u svoje škole. Nadala sam se da ću, nakon dobrog početka u privatnim školama, moći da proširim praksu na državne škole. Odabrala sam škole u kojima je vladala podržavajuća kultura i u kojima sam mogla da nađem saradnike. Saradnici su mi bili nastavnici, od kojih su neki imali rukovodeće pozicije. Zajedno smo planirali program prilagođavajući TLDW našem kontekstu.

Uloga saradnika iz samih škola bila je vitalna za uspeh takve intervencije. Da bi oni potpuno podržali program u Egiptu, želela sam da im omogućim da vide šta znači to da nastavnici imaju vlasništvo nad procesom reforme i aktivnu ulogu u njemu. Zbog toga je bilo važno da vide kako HartsKem radi u VB i da upoznaju nastavnike koji se osećaju dovoljno snažni da situacije u svojim školama promene nabolje.

Put u Veliku Britaniju

Saradnici iz naše mreže škola posetili su Kembridž u septembru 2014. Sastali su se s Dejvidom Frostom i drugim članovima HartsKem mreže. Posetili smo Džon Henri Njuman katoličku školu koja je već deset godina deo HartsKem mreže. Susreli smo se sa učesnicima u TLDW programu koji su govorili o svojim razvojnim projektima. Tokom posete sam imala priliku da prvi put održim zajednički sastanak sa svojim timom. Ovo je bio veoma pozitivan korak ka izgradnji čvrste mreže između četiri škole jer u jakom kompetitivnom tržištu privatnih škola u Egiptu saradnja nije uobičajena. Bila sam veoma srećna kad sam videla stepen harmonije u grupi, kritički pristup i želju za promenama. Iskustvo koje su saradnici doživeli omogućilo im je da razviju istinsko interesovanje za vrednosti i principe koji su u pozadini programa.

Vođenje sesija

Uz pomoć saradnika sam u svakoj školi vodila sedam sesija. Alatke korišćene na sesijama preuzete su iz HartsKem Vodiča za mentore i prilagođene našem kontekstu. Nakon svake sesije imali smo sastanak na kojem smo razmatrali naše prilagođavanje i dopunjavali ga. Iako se u svim školama primenjivao isti plan sesija, u svakoj školi je bio donekle i različit. Ipak, bilo je sličnosti u načinu na koji su nastavnici reagovali na sesije.

Nastavnici koji govore samo arapski jezik bili su izuzetno zahvalni na pruženoj prilici; zbog toga što je program bio deo studija na Univerzitetu u Kembridžu, neke škole su smatrale da neće odgovarati nastavnicima koji govore samo arapski, a koji su već bili zanemareni u drugim inicijativama stručnog usavršavanja koje se izvode na engleskom jeziku. Neki nastavnici su smatrali da im program daje priliku da upravi škole dokažu da su sposobni da vode projekat. To je bila njihova jedina prilika da urade nešto za šta smatraju da je važno uraditi.

Na prvoj sesiji diskutovali smo o konceptu kritičkog prijateljstva i zamolili nastavnike da se u vezi sa svojim akcionim planom konsultuju s drugima. U Egiptu nije uobičajeno da se nastavnici međusobno konsultuju ili da daju kritičku povratnu informaciju koja se ne prihvata dobronamerno. Mnogim nastavnicima to je bilo prvi put da se s kolegama i kolegicama konsultuju o svom radu. Konsultacije su najviše pominjane kao dobit koju su nastavnici nastavili da praktikuju i kad je program formalno završen. Bili su iznenađeni kako im konsultacije otvaraju vrata za različite načine učenja i grade snažan osećaj kolegijalnosti u školama u kojima rade.

Sesije su podsticale učesnike da promišljaju svoj rad, ali je nastavnicima trebalo vremena da razviju naviku refleksije. To je zato što samoevaluacija nije

uobičajena kod egipatskih nastavnika. Zbog toga su identifikacija problema, rad na njemu i osmišljavanje akcionog plana bili inspiracija koja nije uticala samo na način njihovog profesionalnog delovanja već i na način ličnog delovanja.

Neki nastavnici su smatrali da im je program promenio pogled na život; promenio je način na koji reaguju na izazove s kojima se suočavaju.

Učešće u programu promenilo je način na koji gledam na probleme s kojima se suočavam. Sada razmišljam o načinima na koje mogu da strateški planiram rešavanje tih problema, a ne da se samo žalim zbog njih. Žao mi je što to nisam radila ranije.

(Učesnica G, individualni sastanak s mentorom)

Politička situacija i izazovi s kojima se suočava nastavnička struka uticali su na to da se mnogo nastavnika ne oseća sposobnim za vođenje promene. Program je za neke bio promena paradigme u razmišljanju.

Ovaj program nam je izoštrio mozak.

(Učesnik D, individualni sastanak s mentorom)

Za neke učesnike to je bio tek početak. Pričali su o razvojnim projektima koje žele ubuduće da vode i načinima da njihov uticaj prošire van svoje učionice.

Manja grupa nastavnika tražila je konkretne precizne instrukcije za ono što bi trebalo da urade, ali naš cilj je da ih podržimo u samostalnom odlučivanju i preuzimanju vođstva, a ne da budu vođeni. Naš tim se složilo da je egipatskim nastavnicima potrebno više podrške nego nastavnicima u HartsKemu, jer je liderstvo nastavnika sa ciljem intervencije definisano u skladu s društvenim, kulturnim i političkim kontekstom koji se razlikuje od onog u kojem žive i rade egipatski nastavnici. Nastavnici su stalno želeli potvrdu da rade pravu stvar, kao da postoji samo jedan način na koji mogu da rade. Razgovorali smo o toj temi i složili se da je potrebno adaptirati program s ciljem davanja veće podrške, ali bili smo svesni da bi davanje previše podrške moglo da oslabi razvoj liderskih veština. Odlučili smo da uvedemo više jedan-na-jedan supervizija kako bismo obezbedili da svi učesnici dobiju individualizovanu podršku. Naredne godine situacija je bila mnogo bolja jer su učesnici iz prethodne godine ponudili podršku svojim novim kolegama.

Učesnici su smatrali da imaju veću podršku za vođenje projekata kada njihovi saradnici imaju rukovodeću poziciju u školi. Oni su praktikovali liderstvo, ali videvši da je uprava škole u potpunosti uključena u program, uverili su se da škola ceni njihov doprinos, što ih je uverilo da treba da se pozabave s problemima koji se javljaju.

Susreti mreže

Susreti mreže su važan deo programa. Egipatski nastavnici su, možda, i ranije imali prilike da započnu sopstvene razvojne projekte; međutim, biti u Egiptu na konferenciji koju potpuno vode nastavnici bilo je novo iskustvo. Konferencijama posvećenim obrazovanju nastavnici uglavnom prisustvuju kao slušaoci, dok im drugi, koji nikad nisu ušli u učionice, pričaju šta da rade. Naš prvi susret mreže bio je događaj na kojem su nastavnici prvi put govorili u svom radu pred svojom strukom. To je bilo okruženje u kojem su mogli da vode sesije ili prezentuju poster i osete da su deo stvaranja znanja.

Prilikom planiranja susreta, setila sam se inspiracije koju sam dobila dok sam godinu dana ranije predstavljala svoje planove na HartsKem godišnjoj konferenciji. To potvrđuje i imejl koji sam poslala svom mentoru.

Dragi Dejvide,

Zapravo je bilo mnogo osnažujućih trenutaka zbog kojih sam poželela da sa mnom bude mnogo egipatskih nastavnika koji će razumeti šta mislim pod nastavnicima koji aktivno deluju i nastavnicima koji kontrolišu svoju profesiju umesto da ih kontrolišu drugi. To daje snažnu sliku posvećenih nastavnika koji veruju u uticaj koji ostvaruju i pokazuje da je obrazovanje i podučavanje proces zasnovan na ličnim interakcijama, te se zato ne može popisati. Umesto toga, nastavnicima je potrebna fleksibilnost za unošenje inovacija i za vlasništvo nad razvojnim projektima. Takođe im je potrebna podrška, kakav je događaj poput ove konferencije, da bi nastavili sa unošenjem inovacija i razvojem.

Način na koji sami nastavnici vrednuju sopstvenu profesiju jeste nešto što smatram da nedostaje egipatskim nastavnicima u izazovima s kojima se suočavaju. To me je navelo da pomislim da je Bliskom istoku zapravo potrebno „proleće nastavničke struke“ u kojem sami nastavnici rekonceptualizuju svoju profesionalnost, više cene svoju profesiju i veruju u sebe kao profesionalce.

Hvala ti, Dejvide, na svem tvom zalaganju. To je pre mnogo godina bila tvoja vizija i neverovatno je lepo videti kako se tvoj san ostvaruje i kako su svi ti nastavnici (i ja sama) osnaženi da samostalno vode promene.

Srdačan pozdrav, Amina

TLDW konferencija u Egiptu, februara 2015, uspeła je van svih mojih očekivanja. Tada sam shvatila da u Egiptu postoji veoma mnogo posvećenih nastavnika kojima su potrebni samo pravi uslovi da bi „procvetali.“ To je bilo vrlo prijatno i ohrabrujuće iskustvo za mene, moje saradnike i TLDW učesnike, kao i za naše goste.

Komentari učesnika o događaju

Učesnici su bili vrlo ponosni što su učestvovali u profesionalnom i dobro organizovanom događaju posvećenom obrazovanju, koji je vođen na arapskom jeziku. To nije uobičajeno u Egiptu u kojem se na većini stručnih skupova posvećenih obrazovanju koristi engleski jezik. Mnogo njih je pomenulo kako su se na događaju osećali uvaženi kao profesionalci.

Događaj je učinio da osećam ponos zbog svoje struke i uloge u svom društvu.

(Evaluacioni obrazac, učesnik G)

Osetili su da imaju ulogu u poboljšavanju situacije za druge egipatske nastavnike.

Osetili smo da utiremo put za druge.

(Fokus grupa, škola C)

Nastavnici su komentarisali da je događaj bio vrlo inspirativan i, naročito, da su shvatili da postoje i drugi egipatski nastavnici koji su posvećeni ulozi koju imaju u društvu. Neki učesnici su pomenuli da im je bilo drago što su otkrili da postoje ljudi koji misle kao i oni.

Konferencija mi je dala osećaj da nisam sam.

(Evaluacioni obrazac, učesnik F)

Mnogim nastavnicima je susret mreže bio prvi događaj na kojem su imali priliku da s nastavnicima iz drugih škola diskutuju o nastavi i učenju. Mnoge je takođe inspirisala otvorenost nastavnika za razmenu novih ideja. Za nastavnike je to bio jedan od vrlo retkih trenutaka kada se susreću s kolegama i koleginicima iz drugih škola. To je posebno važno kad se ima u vidu da su sve te privatne škole na istom geografskom području. Jedan od gostujućih govornika je izjavio:

Sve što ste rekli u vezi s liderstvom nastavnika, kao i o nastavnicima koji vode razvojne projekte u svojim školama izvodljivo je. Ono što mislim da nikad nije izvodljivo jeste rušenje zidova između privatnih škola s ciljem zajedničke razmene prakse u tako kompetitivnom okruženju.

(Gostujući govornik)

Naš gostujući govornik bio je prijatno iznenađen videći razmenu znanja između egipatskih kompetitivnih škola.

Nastavnici su pomenuli da su se upoznali s mnogo novih ideja koje bi mogli da koriste u svojim učionicama i prilagode ih svojim časovima. Pošto su uvideli da su im te ideje izuzetno korisne, odlučili su da ih podele s drugim nastavnicima.

Ono što sam uzео sa ovog događaja vredno je davanja.

Drugi komentari učesnika odražavali su koliko su posvećeni razvojnim projektima i uzbuđeni zbog njih.

Oči su im sijale kada su pričali o svom projektu.

Najčešći komentar saradnika bio je da je događaj inspirisao učesnike da nastave da rade na svojim projektima, naročito one koji su imali teškoće. Mnogo komentara iz evaluacionih komentara odnosilo se na to isto.

Bila sam vrlo srećna, inspirisana pozitivnom energijom koja mi je dala snažan podstrek da radim na svom projektu, kao i veliku nadu.

Događaj je raširio pozitivna osećanja, ne samo među onima koji su prisustvovali radionicama već, što je još značajnije, među onima koji su imali prezentacije. Nastavnici koji su imali prezentacije videli su koliko su njihovi projekti važni i korisni drugima. Dok su se neki, pre događaja, kolebali oko prezentovanja svog rada i čak pomišljali da odustanu, nakon događaja su počeli da razmišljaju o tome da svoj projekat pretvore u kampanju.

Naredne godine naša mreža se proširila na šest škola, od kojih je jedna arapska škola iz ekonomski ugroženog područja. Nastavnici iz te arapske škole bili su sposobni da vode projekte koji su se bavili problemima s kojima je suočen veliki deo egipatskog društva. Uprkos tome što imaju velike ekonomske teškoće, bili su u stanju da unesu inovacije i osećali su se dovoljno sigurno da svoj rad podele na susretima mreže. To je naš tim navelo da teži ka većoj diversifikaciji uključenih škola, pri čemu se nastavnicima omogućuje da rekonstruišu svoj profesionalni identitet.

Građenje školske kulture kroz erudiciju: dugoročna strategija

Džo Mills

Uvodna reč urednika

Džo Mills (Jo Mylles) je zamenica direktora u Ser Džon Lovs školi. Ona je imala ključnu ulogu u razvoju HartsKem mreže. Master studije na Univerzitetu u Kembridžu završila je 2005. godine. Te studije su prethodnica HartsKem master studija. Sada vodi modul na novim HartsKem master studijama iz oblasti Vođenje podučavanja i učenja (vidi 11. poglavlje). Džo je zaslužna za početak TLDW programa od trenutka kada me je pozvala u svoju školu da govorim o knjizi „Unapređenje škole koje vode nastavnicima” (‘Teacher Led School Improvement,’ Frost, Durrant, Head and Holden, 2000). Tada je bila pomoćnica direktora, zadužena za trajno stručno usavršavanje.

Džo je savršena, akademski obrazovana praktičarka. Ovde se na radi samo o izvođenju nastave na master programu, što ona radi u svoje slobodno vreme. Tu se više radi o tome da je njeno akademsko obrazovanje integralna dimenzija njenog rada na rukovodećem položaju. Oduvek se oslanjala na literaturu zbog informisanih diskusija na sastancima tima koji rukovodi školom i da bi podstakla razmišljanje kolega i kolegica o profesionalnoj praksi i njenoj povezanosti s moralnom svrhom edukatora. Prilikom osmišljavanja i izvođenja nastave u modulu master programa „Analiza institucionalnog konteksta za razvojni rad”, Džo se ne oslanja samo na uporno proučavanje literature o liderstvu u obrazovanju i organizacionoj kulturi već i na svoje bogato iskustvo uspešnog školskog lidera. Međutim, bez obzira na njenu izuzetnost, Džo će prva priznati da je njena sposobnost za taj rad kultivisana u profesionalnom okruženju u kojem postoje prostor i podsticaj koji omogućuju razvoj intelektualnih sposobnosti. O tome ona piše u ovom poglavlju. U tom smislu, za Džo se može reći da je otelotvorenje kolektivne profesionalne mudrosti.

Džoina priča

Kada je 2004. našoj školi dodeljen status škole vežbaonice za obuku i stručno usavršavanje nastavnika iz drugih škola, dobila sam zadatak da koordinišem

aktivnosti u okviru tog novog statusa (DfEE, 1998). Pre toga je lokalna zajednica školu smatrala lošom a tokom 1980-ih joj je pretilo i zatvaranje. Međutim, krajem 1990-ih reputacija škole u lokalnoj zajednici je porasla a porastao je i stepen postignuća i napretka učenika. Podsticaj za dalji razvoj škole dobili smo zbog uspešne inspekcije koju je 2003. izvršio Biro za standarde u obrazovanju (Office for Standards in Education – OFSTED). Inspektori su posebno istakli izuzetno liderstvo direktora škola, pohvalili kvalitet nastave i učenja i dali odličnu ocenu školskom programu liderstva i stručnog usavršavanja. Kultura škole ili, kako to kažu Dil i Kenedi (Deal and Kennedy, 1983), „način na koji ovde radimo“ bila je vidljiva i prisutna u celoj školi. Škola je imala jak socijalni i intelektualni kapital (Hargreaves, 2001) a odnosi među osobljem bili su kolegijalni i saradnički, što se videlo iz otvorenih vrata učionica, međusobnih opservacija, mnogo smeha među zaposlenima i nedeljnih kratkih informativnih sastanaka s ciljem razmene pedagoškog znanja (Fullan and Hargreaves, 1992).

Čitanje o distributivnim oblicima liderstva s ciljem povećanja kapaciteta škole za inovacije bilo je vrlo ubedljivo (Bennett et al., 2003; Harris, 2004). Hargrivosi članci (Hargreaves (1999) nudili su viziju o tome kako bi trebalo da izgleda škola u kojoj se kreira znanje. Njegovu pretpostavku da su potencijal, mudrost i podsticaj za promenu ukorenjeni u školi, a nisu nešto što se može orkestrirati ili naučiti spolja, smatrala sam inspirativnim i demokratskim načinom na koji treba da se razmatra razvoj škole. Hargrivosova tvrdnja da je potrebno da se inovativne škole angažuju u kreiranju znanja da bi omogućile da skriveno znanje nastavnika postane vidljivo i jasno artikulirano kako bi ga drugi mogli ugraditi u sopstvenu praksu bilo je i izazovno i podsticajno za strateško mišljenje liderskog tima i proistekle akcije (Nonaka i Takeuchi, 1995).

Zbog toga smo, na osnovu tih tvrdnji i u trenutku velikog potencijala za školu, odlučili da u leto 2004. pokrenemo prvu TLDW grupu u našoj školi. Cilj procesa je da podstakne razvoj liderstva nastavnika pružanjem podrške „delovanju“ nastavnika za strateške akcije; „potrebne su nam strategije za unapređivanje škole koje imaju moć za pružanje podrške pojedincima na način na koji oni mogu sve više aktivno delovati s ciljem unošenja većeg broja promena“ (Frost, Durrant, Head and Holden, 2000:11). Ta grupa je bila deo naših širih napora za ostvarivanje unapređenja škole i nakon 14 godina je to još uvek.

Naša povezanost s HartsKemom omogućila nam je da jasnije artikuliramo pristup izgradnji sposobnosti i unapređivanju škole. Sada shvatamo, zahvaljući našem TLDW radu i radu s HartsKemom, da je „autorstvo“ važnije od „vlasništva“ (Fielding, 1999). To znači da je nužan demokratičniji pristup razvoju škole ako

želimo da nastavnici unesu promene. Ako nastavnici mogu da donesu odluke o svojim razvojnim prioritetima, u okviru razumevanja školskih opštih razvojnih prioriteta i razumevanju zajedničkih vrednosti, a ne da samo primenjuju ideje rukovodstva škole, tada će se inovacije najverovatnije zadržati i ugraditi u tkivo škole. Razvili smo bolje shvatanje procesa koji je uključen u podržavanje nastavnika i razvoja škole. Dijalog i saradnja moraju da budu u srži kreiranja i razmene znanja.

To je izazov za upravljački tim škole zato što se direktno suprotstavlja tradicionalnom mišljenju o liderstvu kao nečem šta pripada ljudima sa titulama, zavodima za obrazovanje i onima koji imaju mudrost i iskustvo za uvođenje promena (Southworth, 2002). Za podršku „autorstvu“ potrebne su tri stvari: prvo, visok stepen poverenja – poverenje u to da nastavnici, asistenti u nastavi i stručne službe mogu sami da odluče šta je njihovoj praksi potrebno da bi se razvila i usavršila; drugo, skromnost rukovodstva škola koja proizilazi iz njihovog razumevanja potrebe da se obezbedi podrška za programe poput TLDW i stvori kultura u kojoj nastavnici, asistenti u nastavi i stručne službe mogu da napreduju; treće, moć koju ima rukovodstvo škole i njegov kapacitet za vršenje uticaja i kontrole moraju da se koriste u zajedničkom radu sa osobljem a u korist osoblja i s ciljem da se podrži njihov rad u školi. Sve to čini produktivniju alternativu za one koji su navikli na vršenje pritiska na kolege i koleginice putem direktivnih instrukcija i mikromenadžmenta od strane hijerarhijskih struktura.

Podrška nastavnicima za unošenje promena: uloga tima koji rukovodi školom

Tokom mog dugogodišnjeg nastavničkog staža, organizaciona arhitektura škole se neznatno promenila. Na neki način, uvođenje akademske asocijacije škola, s pripadajućim odborima i komitetima, podržalo je i ojačalo hijerarhijsku prirodu školske strukture (DfE, 2016c). Moglo bi se reći da je, kao nikad ranije, donošenje odluka i smerova obrazovne politike s nastavnika u učionicama pomeren u neko akademsko udruženje. Razočaravajuće je „tanka“ literatura o liderstvu nastavnika u školama koja se odnosi na podršku rukovodstva škole delovanju nastavnika i njihovom liderstvu. Većina literature (Spillane, Halverson and Diamond, 2001; Gronn, 2000) na apstraktan način opisuje delovanje i liderstvo nastavnika, iako se priznaje i značaj konteksta; postoji tek nekoliko studija slučaja i bogatih opisa koji drugima daju primere načina podrške nastavnicima. Iskustvo u razvijanju TLDW programa u mojoj školi i rad u okviru HartsKem-a ukazuju mi na to da je razvijanje TLDW programa kompleksan i donekle paradoksalan zadatak.

Uloga direktora i rukovodećeg tima škole je preoblikovana i preusmerena na kulturu u kojoj se oni fokusiraju na razvijanje delovanja nastavnika. Moj rad u HartsKemu omogućio je nama u Ser Džons školi da uočimo dve široke oblasti rada kojima bi trebalo da se rukovodeći tim škole posveti kako bi podržao aktivno delovanje nastavnika: izgradnju kulture i praktične podržavajuće strukture. Već godinama, na sastancima našeg rukovodećeg tima, diskutujemo o pročitanoj ključnoj literaturi na koju se pozivam u ovom poglavlju. Diskutujemo o njenom značaju za našu školu i naš rad. Na primer, Bart (Barth (1990) razmatra ulogu direktora u stvaranju uslova u kojima se nastavnici osećaju sigurno i sposobno da praktikuju liderstvo s ciljem razvijanja nastave i učenja. On smatra da direktor ima moć da promeni strukture i uslove u svojoj školi kako bi dozvolio razvoj liderstva i omogućio nastavnicima „da se petljaju u ekologiju nastave“ (1990: 59). Naša praksa odražava Bartove argumente. Direktorka moje škole obezbeđuje sredstva za godišnju konferenciju posvećenu nastavi i učenju, na kojoj učestvuju svi zaposleni u školi. Takođe, ona otvara sastanke našeg rukovodećeg tima da bi kolegama dala platformu za izlaganje svog razvojnog rada i da bi ih podstakla da i izvan škole rade s drugim nastavnicima. Članovi našeg rukovodećeg tima često rade zajedno s nastavnicima kao članovi njihovog tima, a ne kao voditelji projekata. Kada se nastavnik obrati našem timu, umesto da ga usmeravamo ka konkretnom ishodu, pitamo ga: kako možemo pomoći? kakvi su vam resursi potrebni? Za to je potrebno određeno poverenje i „poniznost“ kako bi moć koju nam funkcija daje koristili za dobrobit nastavnika, a ne za postizanje nekih drugih, uglavnom administrativnih, ciljeva. Takav pristup usvojili smo svesno i namerno. Na naš pristup je uticao koncept „lidera koji služi drugima“ (Greenleaf, 1977; Hunter, 2004), koji ukazuje na to da lideri u nekoj organizaciji mogu da budu i vođe i sledbenici i da liderstvo prvenstveno treba da znači: biti na usluzi drugima, promovisati osećaj zajedništva i donositi odluke na demokratičniji način. To nismo olako shvatili jer smo bili vrlo svesni kako takvi pristupi mogu biti u koliziji sa agendom individualne odgovornosti u školi; svesni tih suprotstavljenih prioriteta, mogli smo da upravljamo njima.

Procesi podrške nastanku liderstva i aktivnom delovanju nastavnika

Srž TLDW rada je saradnički proces izgradnje znanja o nastavi i učenju i razmena istog. Da bismo omogućili uspešnost programa, razmišljali smo kako da omogućimo dijalog i saradnju. Shvatila sam da se saradnja širom škole i između nastavnika neće ostvariti i postati deo rada škole bez svrsishodne akcije članova upravljačkog tima škole i drugih zainteresovanih. Hopkins

(2001) se poziva na prethodni Rozenholcov (Rosenholtz (1989) rad i opisuje škole u kojima nastavnici mogu da sarađuju kao „napredujuće škole s visokim stepenom saglasnosti“, u kojima postoji obilje prilika za učenje nastavnika i u kojima je saradnja očigledna. Da bismo omogućili kolegama i koleginicama da rade tako, u Ser Džon Lovs školi razvili smo procese koji su utkani u osnovno tkivo škole. Tokom informativnih sastanaka nastavnog osoblja svakog petka, imamo rituale kojima omogućujemo članovima nastavničkog kolektiva da govore o nastavi i učenju. Nedavna tema je bila „Zlokobni alhemičar Flamel“ a svake nedelje su se članovi predmetnih aktiva smenjivali u herojskom spašavanju strategija nastave i učenja od zlog čarobnjaka Flamela, koje bi potom predali na čuvanje jednom od pomoćnika direktorke. Ti rituali omogućuju koleginicama i kolegama da svoje znanje podele s drugima, koji ga zatim mogu prilagoditi i koristiti u svojoj praksi. Sastanci su, tokom razmene strategija, često puni smeha i šala, što nam pomaže da potvrdimo zajedničku svrhu i vrednosti koje delimo. Procesu poput ovog doprinose razvijanju poverenja, otvorenosti i saradnje fokusirane na učenje, što je, prema Stolu i saradnicima (Stoll et al. (2006), karakteristika profesionalnih zajednica koje uče. Takve prilike i strukture takođe učvršćuju „socijalni kapital“ koji je nužan za razvoj „intelektualnog i organizacionog kapitala“ (Hargreaves, 2001).

Na godišnjoj konferenciji nastavničkog kolektiva, članovi kolektiva vode radionice i plenarne sesije. Retko imamo gostujuće govornike. Svaki član kolektiva dodeljen je „grupi koja uči“ na osnovu profesionalnih interesovanja koje je saopštio nastavnik ili asistent u nastavi. Grupa se redovno sastaje s ciljem unapređenja svog rada i zatim podeli naučeno na „sajmu aktivnosti“. Taj podržavajući pristup pomaže svim članovima školske zajednice da se uhvate u koštac s misterijom učenja na način koji je ujedno refleksivan i aktivan, što je neophodno za nastanak i razvijanje profesionalnih zajednica koje uče (Mitchell and Sackney, 2000). Svi ti procesi omogućuju dijalog kolega i kolegica, koji je fundamentalan za proces kreiranja znanja i njegovo prenošenje, a to jača procese „socijalizacije, internalizacije, eksternalizacije i kombinacije“, koje ističu Nonaka i Takeuchi (Nonaka and Takeuchi, 1995).

Kada mi je 2006. godine dodeljena diploma za Nacionalnu stručnu kvalifikaciju za rukovodeću poziciju, Džef Sautvort (Geoff Southworth), zamenik direktora Nacionalnog koledža za liderstvo škole, kratko se obratio rukovodiocima koji su nedavno završili tečaj. Publici je postavio pitanje: šta je svrha liderstva? Rekao je da je to prosto „oslobađanje talenta“. U godinama tokom kojih je moja škola uvela prvi školski TLDW program često sam se vraćala na tu misao. Procesu i strukture za „oslobađanje“ liderstva nastavnika kompleksni su i strateški planirani od strane rukovodećeg tima škole, ali meni se čini da se to

jednostavno načelo provlači kroz sve što je napisano o liderstvu u školama i ukazuje na moralnu svrhu školskog liderstva. Sve što preduzimamo u Ser Džon Lovs školi preduzimamo kako bismo omogućili nastavnicima da urade ono što instinktivno žele da urade, kako bismo unapredili svoju praksu za dobrobit i razvoj svojih učenika. HartsKem nam je dao i moralni i praktični okvir koji je naša referentna tačka i vodič.

Omogućavanje liderstva promena na Bliskom istoku i u Severnoj Africi: počinjemo s nastavnicima

Hana Ramahi

Uvodna reč urednika

Hana Ramahi ima bogat i mnogostruk identitet. Ona je nastavnica, istraživač i Palestinka. Osnovala je školu u Ramali na Zapadnoj obali, u Palestini. Trenutno studira na Univerzitetu u Kembridžu i finalizuje svoj doktorski rad. Imam sreću da budem njen mentor. Njen doktorski rad, koji se bavi razvojem programa osmišljenog da podrži liderstvo u njenoj školi, ukratko je prikazan u ovom poglavlju.

Želeo bih da naglasim tri ključne teme koje proizilaze iz ovog poglavlja. Prva: mreža, koja je baština ITL inicijative, i već se pominje u ovoj knjizi (Poglavlja 3, 7, 12, 15, 21 i 25), nastavlja da raste a sada ima potencijal da bude katalizator promene u arapskim zemljama. Druga: Hana naglašava činjenicu da se na mestu kakvo je Palestina obrazovanju ne čini dobro pokušajima da se tuđe obrazovne prakse preuzmu, sem ako to nisu proceduralne strategije koje se mogu prilagoditi kontekstu. Treća, koju želim da naglasim, a koju Hana naročito ističe u ovom poglavlju: obnavljanje i revitalizacija društva počiva na trudu nastavnika da razviju prakse koje mogu da doprinesu stvaranju istinski emancipiranog i transformativnog okruženja. Pristup podrške liderstvu nastavnika prvobitno je osmišljen kao strategija za unapređivanje škole, ali smo u razgovorima s kolegama i koleginicima sa Balkana tokom ITL inicijative uvideli da taj pristup može da posluži i za fundamentalniju svrhu, a to je kultivisanje demokratičnijeg načina života.

Hanina priča

Obrazovanje ima kapacitet da dovede do transformacije: ono može da omogućiti ljudima da postanu dobro prilagođeni, produktivni i uticajni pojedinci društva i nacije. Kao Palestinka, smatram da je ta transformacija hitna za raseljen narod Palestine koji dugo trpi teškoće. Isto tako, kao pripadnica arapskog sveta, kojem pripada i Palestina, verujem da se potreba za transformativnim obrazovanjem

odnosi na ceo arapski svet. Već decenijama arapske zemlje zaostaju za globalnom zajednicom u doprinosu intelektualnom, naučnom i ekonomskom napretku. (Kubursi, 2016). Tu frustrirajuću realnost dodatno pogoršava ogromno bogatstvo u ljudskim, kulturnim i materijalnim resursima koje postoje u oblasti Bliskog istoka i Severne Afrike (MENA¹⁰ regija), a koje nije adekvatno iskorišćeno.

Da bi se situacija popravila, neophodno je da se, po mogućstvu, sami Arapi odmah angažuju. To podrazumeva pokretanje procesa promena u cilju revitalizacije arapskog građanstva i nacija, u korist njihovih zemalja i njihovog mesta u globalnoj političkoj ekonomiji. Međutim, neophodno je pažljivo birati inicijative jer će vrsta preduzete akcije u velikoj meri odrediti korisnost njenog uticaja. Na primer, već neko vreme, na nacionalnom nivou, vidimo da se to dešava jer ministarstva uvoze inostrane politike i programe koji se iznova pokazuju nedelotvorni. (Ramahi, 2013; Steiner-Khamsi, 2004). U skorije vreme politički nemiri i razarajući sukobi u MENA oblasti dovoljan su razlog da se ne gube dragoceno vreme i resursi na eksperimentisanje sa strategijama promena. Umesto toga, u našem konkretnom kontekstu, potrebni su procesi ljudskog i društvenog obnavljanja koji su već pokazali optimalne ishode i na osnovu kojih treba sada da delujemo.

Za potrebnu vrstu uticajne promene velikog obima najbolji je proces koji mobilize sve članove društva i u kojem je centar delovanja i nadležnost prebačen sa vođa i institucija na pojedinca. To znači da se svaka osoba vidi kao nosilac promene, sposobna da unapredi stanje i realnost zajednice. (Freire, 1970). To zahteva reformulisanje individualnog odnosa prema promeni, od pasivnog odgovora na spoljne podsticaje ka sopstvenoj upornoj inicijativi i angažovanju. (Fullan, 1993). To je apel arapskom narodu da poboljša svoje životne prilike preuzimajući vođstvo u oblikovanju svoje budućnosti i mesta u svetskoj zajednici, u čemu obrazovanje može da bude katalizator.

Obrazovanje, nastavnici i HartsKem mreža

Obrazovanje može da omogući ljudima da predvide i nauče postupke koji pojačavaju delovanje i vode ka pozitivnom uticaju na individualnom i kolektivnom nivou. Da bi se to postiglo, obrazovne institucije bi trebalo da svojim učenicima obezbede prilike za postignuća i podsticaj razvoja. Najbolji postupak za to je kada se učenicima daju prilike da steknu i izgrade znanje koje je praktično i relevantno za njihovu svakodnevnu realnost i okruženje. (Ramahi, 2015). Obilje dokaza ukazuje na to da je „kvalitet nastavnika“ najvažnija školska varijabla koja utiče na postignuće učenika (OECD, 2009, 2011a). Shodno tome, ako želimo da učenicima u arapskom svetu omogućimo da delotvorno deluju i svoje živote i život svojih zajednica vode ka boljoj budućnosti, potrebno je da

10 Engl. Akronim od Middle East and North Africa (Bliski istok i Severna Afrika) (prim.prev)

ti učenici imaju prilike za slična iskustva. U suprotnom, proces promena može da traje mnogo duže, a to je nešto što zemlje u MENA regiji ne mogu sebi da dozvole.

HartsKem mreža u Velikoj Britaniji razvila je model koji omogućuje nastavnicima da unaprede svoju nastavu i učenje (Frost, 2014). Metodologija razvojnog rada koji vode nastavnici sadrži strukture, podržavajuće aktivnosti i alatke kojima se facilitira aktivnost liderstva nastavnika (Frost, 2013). Mogućnost transfera ovog modela u međunarodni kontekst demonstrirana je inicijativom Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL) koja nastavlja da se razvija novijim uključivanjem Egipta, Palestine i, nedavno, Kazahstana. Njegova prilagodljivost kontekstu i mogućnost adaptacije čine ga snažnim instrumentom za angažovanje ljudskih resursa iz arapske nastavničke zajednice na rekonstrukciji obrazovnog sistema u MENA regiji. Dajem i dokaze za tu tvrdnju.

Slučaj Palestine

Moje duboko uverenje u transformacijsku snagu obrazovanja dovelo me je do uloge suosnivača škole u Ramali, u Palestini. Škola je osnovana 1995. godine i u njoj se školuju deca od vrtića do srednje škole. Uprkos ogromnom izazovu vođenja škole pod represivnom izraelskom vojnom okupacijom i usred nesigurnih političkih i ekonomskih okolnosti, neumorno sam tražila načine za poboljšanje kvaliteta podučavanja i učenja. Preme tome, kada sam se upoznala s HartsKem mrežom, odmah sam u njoj prepoznala pristup za stručno usavršavanje nastavnika koji drži ključ za potencijalnu transformaciju nastavne prakse, poboljšanje postignuća i dobrobiti učenika i promenu profesionalne kulture u mojoj školi. Tako sam prilagodila model okruženju svoje škole i uvela ga, kao posebno skrojen program, u leto 2014. godine (Ramahi and Eltemamy, 2014).

Isto tako, prepoznala sam vrednost razvijanja takvog inovativnog i blagovremenog programa u svojoj školi i u palestinskom kontekstu, kao i proučavanja tog programa tokom njegovog trajanja. Dokumentujući svoje istraživanje, mogla sam da znanje koje počiva na dokazima proširim ka arapskoj i međunarodnoj obrazovnoj zajednici. U arapskim zemljama ima veoma malo istraživanja (UNESCO, 2010), naročito onih koja koriste metodologiju akcionog istraživanja (Akkary, 2014), a ona koja već postoje sumnjivog su kvaliteta (Al-Rashdan, 2009). Stoga, moje istraživanje nudi skroman prilog važnoj oblasti na kojoj može da se izgradi buduće akademsko znanje.

„Nastavnici utiru put“

Moj program, „Nastavnici utiru put“, ima za cilj da omogući nastavnicima da vode obrazovnu reformu i unapređivanje škola u Palestini. Dok velika većina nastavnika

prihvata naziv programa, oni na funkcijama, kao što su državni službenici i direktori, u početku mu nisu bili naklonjeni. Frost (2012) navodi da je u nekim zemljama koje su usvojile ITL inicijativu, koncept liderstva nastavnika percipiran kao pretnja, te je zato preimenovan u manje subverzivne pojmove. U arapskim zemljama, gde su linije autoriteta duboko ukorenjene u društvu (Kabasakal, Dastmalchian, Karacay and Bayraktar, 2012) a demokratske prakse još u povoju (Beinin and Vairel, 2013), za prihvatanje ideje da uprava škola deli liderstvo s nastavnicima potrebno je dosta pregovaranja i vremena. Ipak, ovaj proces se može ubrzati.

Iako u mojoj školi vlada egalitarna kultura u kojoj se sprovodi distribuisano liderstvo, bilo je potrebno da ostale članove rukovodstva škole uverim da osposobljavanje nastavnika za vođenje inovacija u našoj školi neće dovesti do gubitka upravljačke kontrole. Naprotiv. Tvrdila sam da će im to omogućiti da dopru do tima nastavnika i stručnih službi koji aktivno rade na poboljšanju prakse uporedo s njihovim sopstvenim radom na unapređivanju škole. Rukovodstvo škole je dobro primilo to objašnjenje, i ono bi se moglo ponoviti u sličnim obrazovnim i sociokulturnim okruženjima.

Tako sam, u duhu školskog demokratskog etosa, nastavila sa osnivanjem programskog tima čija je dužnost da prati, evaluira i daje preporuke za razvoj programa. Tim se sastojao od članova uprave škole, komentora programa i mene u dvostrukoj ulozi – direktorke i mentorke. Sastav tima bio je ključan jer je supervizija bila poverena praktičarima koji znaju istorijat škole, okruženje i okolnosti, a ne timu spoljnih eksperata kojima nije toliko poznata škola ili palestinska obrazovna scena.

Radila sam rame u rame sa članovima tima da bih obezbedila dobro facilitiranje programa, stalno naglašavajući potrebu za negovanjem neophodnih kulturnih i organizacionih uslova koji će omogućiti razvoj liderstva nastavnika. Cilj je da se naglase strategije liderstva koje će aktivirati moralnu svrhu i pozvati na dobrovoljno učešće (Frost and Durrant, 2003). Prvi korak bio je istražiti kako nastavnici vide svoju ulogu u odnosu na obrazovnu reformu. Slično tome, zanimalo nas je i šta misle o ulozi koju bi škola trebalo da ima u procesu promene. Odlučili smo da sprovedemo istraživanje s ciljem da procenimo stavove nastavnika prema školskom programu stručnog usavršavanja i našoj profesionalnoj kulturi. Zamolili smo nastavno osoblje i stručne službe da učestvuju u samoevaluaciji škole i da daju mišljenje o tome kakva bi profesionalna zajednica škola trebalo da bude. Školska samoevaluacija je sredstvo za unapređivanje škole putem kritičkog samorazmatranja kvaliteta nastave i učenja, bez oslanjanja na spoljne izvore (MacBeath, 1999). Istraživanje je omogućilo timu da shvati mišljenje nastavnika o snagama i slabostima ranijih načina stručnog usavršavanja. Isto tako, uključivanje nastavnika u dijalog

o unapređenju cele škole naglasilo je njihovu vrednost i značaj za školsku organizaciju i ojačalo njihovo vlasništvo nad procesom promene (Ramahi, 2016).

Taj dijalog otkrio je koliko su nastavnici željni da razmatraju načine za poboljšanje svoje prakse i radne sredine. Napravili su spisak karakteristika za koje smatraju da čine uspešne programe stručnog usavršavanja. Zanimljivo je to da su njihove preporuke bile u skladu s karakteristikama programa koji sam ja predložila. To ilustruje mišljenje da su nastavnici, pod uslovom da imaju prilike i prave uslove, i te kako sposobni da zamisle proces promena koji uključuje aktivno delovanje, liderstvo i građenje znanja relevantnog za kontekst, što su osobine delotvornog procesa promene obrazovanja (Frost, 2014). Nakon toga, želela sam da vidim da li su ti isti nastavnici spremni za konkretan izazov liderstva i inovacija u obrazovanju.

Slika promene

Program je omogućio nastavnicima da izmene aspekte svog profesionalnog identiteta i da unaprede nastavnu praksu. Na svakog od dvanaestoro učesnika delovalo je otkriće da poseduju snagu da grade znanje, utiču na svoje kolege i kolegice i na čitavu školsku zajednicu. Slede opisi nekih značajnijih promena.

Orijentisanost učenja

Za liderstvo nastavnika fundamentalno je to da se na inovacije gleda kao na praksu i proces, a ne kao na ishod. To podrazumeva stanje uma u kojem je fokus na procesu učenja a ne na učinku. (Watkins, 2010). Za obrazovne sisteme u MENA regiji, u čijoj pedagogiji dominira prenošenje znanja i orijentacija na rezultate, ta promena je od vitalnog značaja. (Arab Knowledge Report, 2012). Program uvodi edukatore u jednogodišnji proces samousmerenog učenja i leaderskih aktivnosti u kojima je sam proces značajniji od ishoda. To učesnike štiti od pritiska da obezbede bolje merljive ishode i vodi ka istinskom angažovanju i profesionalnom razvoju. Iako je učesnicima trebalo određeno vreme da shvate tu promenu pristupa učenju, ona je bila od suštinske važnosti za preokret njihovog odnosa ka nastavi i učenju. Sada nastavnici koriste pedagoške metode koje podstiču proces učenja i razvoj, a ne samo bolje rezultate na testovima.

Refleksije

Kada se praksa posmatra izvan postojećih pravila i propisa, ona je više u skladu s tim kako profesionalci rade (Schon, 1987). Shodno tome, moj program koristi aktivnosti i alatke koje podstiču promišljanje nastavnika o svojoj praksi. U početku je nastavnicima bilo teško da se tome posvete. Produbljeno razmišljanje o aspektima profesionalne prakse mnogima je bilo potpuno novo. Ako ne dobiju spoljni podsticaj, nastavnici retko za to nalaze vreme. Učesnici su počeli

da uočavaju nove ideje koje su proistekle iz ozbiljnih, fokusiranih razmišljanja o stvarima u svojoj praksi. To generiše inovaciju koja se ugrađuje u njihov pristup profesionalnim problemima.

Pojačano delovanje

Pojačano aktivno delovanje suštinsko je za liderstvo nastavnika (Frost, 2006), te je tako i cilj mog programa. Nastavnici se pozivaju da identifikuju profesionalni problem ka čijem rešavanju se vode pomoću podržavajuće metodologije, alatki i aktivnosti programa. Na početku su se nastavnici ustručavali da preuzmu vođstvo u svom razvojnom radu zbog duboko ukorenjene navike na transmisionu obliku učenja. Ideja postavljanja sopstvene agende i stvaranja strategija za većinu je bila strana i ulivala im nemir. Međutim, kako je program napredovao a nastavnici počeli da grade znanje koje su i druge njihove kolege usvajale, učesnici su počeli da pokazuju znakove osnaženosti i iznenađenja zbog svog kapaciteta da razreše probleme pred kojima su ranije bili bespomoćni (Ramahi, 2015; Woods, Roberts and Chivers, 2016). Postepeno su generisali neku od najimpresivnijih i najdelotvornijih strategija za rešavanje razrednih i školskih pitanja i naveli svoje kolege i kolegice da ih usvoje. Postali su eksperti za znanje koje su izgradili.

Saradnja

Nastavnici su usamljeni u svom radu u učionici a saradnja smanjuje tu usamljenost (Ostovar-Nameghi and Sheikahmadi, 2016) i podržava napredak ka liderstvu nastavnika (Hunzicker, 2012). TLDW program je unapredio međusobne odnose nastavnika i duh zajedništva. Aktivnosti poput sastanaka grupe i susreta mreže dale su im prilike da upoređuju svoje prakse, razmenjuju probleme i s kolegama razmatraju rešenja. Otkrili su da među njima postoji ogroman izvor stručnog znanja i kolegijalne podrške na koju mogu da se oslone prilikom unapređivanja prakse. Važno je istaći da je to suzbilo kompetitivnost među nastavnicima i udružilo nastavnike različitih predmeta, predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske nastavnike. Tako je generisano znanje u korist čitave školske zajednice i van nje. Saradnja nastavnika na unapređivanju nastave i učenja postala je uobičajena praksa u mojoj školi.

Liderstvo nastavnika

Moj program odnosi se na promene koje vode nastavnici s ciljem unapređivanja škole. Međutim, razvijanje te sposobnosti bilo je najizazovnija komponenta mog programa. (Ramahi, 2016). Ideja da je liderstvo privilegija jednog, harizmatičnog lidera bila je duboko ukorenjena. Učesnici su počeli da shvataju liderstvo kao oblik vršenja uticaja i da ga sprovode tek kada su kreirali nova znanja. Kada su nastavnici razvili korisne strategije za poboljšanje nastave i učenja, stekli su

samopouzdanje i bili spremniji da promene svoju praksu i praksu svojih kolega i koleginica. S vremenom, vodili su radionice u školi, držali seminare i kreirali alatke, instrumente i vodiče za druge edukatore. Priča Rane Daud (3. poglavlje) to dobro ilustruje. U međuvremenu, škola je usvojila nekoliko projekata kao svoju školsku politiku.

Implikacije

Dokazi jasno govore: nastavnici u Palestini mogu da sprovedu liderstvo kada im se za to pruže prilike. Program „Nastavnici utiru put“ može da pruži potrebnu podršku. Pozitivni ishodi programa ilustruju skrivene intelektualne i profesionalne resurse nastavničke struke. Korišćenje te nedirnute energije za pokret ka ljudskoj i društvenoj obnovi suštinsko je za Palestince i Arape. To ima duboke implikacije za obrazovni sistem Palestine i susedne MENA zemlje. Sam broj nastavnika i njihov očigledan uticaj na postignuća učenika zahteva da vladini službenici, donosioci obrazovnih politika, školski aktivisti, roditelji i građani priznaju, osnaže i mobilišu liderstvo nastavnika u pokretu za reformu obrazovanja. To je siguran način za ostvarivanje promena za sadašnje i buduće generacije Palestinaca i Arapa.

Organizacijske strategije za multiplikaciju efekata liderstva nastavnika

Tobi Saterlend

Uvodna reč urednika

Tobi Saterlend (Toby Sutherland) je zamenik direktora Kvins (Queens) škole u mestu Buši (Bushey). On je 2015. godine završio HartsKem master program iz oblasti Vođenje nastave i učenja. Tobi je i član mentorskog tima za Razvojni rad koji vode nastavnici (TLDW) i facilitira grupu u svojoj školi. Kao član uprave škole, oslanjao se na znanje i podršku dobijenu od zajednice za master program kako bi razvio izuzetno produktivan pristup unapređivanju Kvins škole (Sutherland, 2015).

Tobijeva priča pruža nam pravi uvid u strateško razmišljanje u koje se rukovodioci škole mogu upustiti i u to kako sadašnja čvrsto uspostavljena TLDW tradicija može da se prilagodi s ciljem maksimiziranja efekata liderstva širom škole. Zanimljivo je porediti njegovu priču s pričama Alison Bilbim i Anđele Martino (14. poglavlje) ili Lize Tompson i dr. (20. poglavlje). Sve tri priče bave se pitanjem kako bi se TLDW efekti mogli multiplicirati, a svaka drugačije pristupa tom pitanju. Tobijev pristup je bio vrlo sistemski jer je udružio brojne organizacione strukture da bi celu stručnu zajednicu uveo u dijaloški proces usmeren ka razvoju prakse. Ovde su dati jaki dokazi da je uspešno izgradio kulturu delovanja u kojoj je baš svako postao aktivan nosilac promena.

Tobijeva priča

Jedan od instrumenata za praćenje koje koristimo u Kvins školi jeste „analiza angažovanosti zaposlenih“ (Parkes, 2015). Pre četiri godine njegova primena je pokazala da članovi našeg kolektiva smatraju da nisu dovoljno uključeni u svoje stručno usavršavanje i da ih to demotiviše. Naš upravljački tim razmatrao je mogućnost da se naša strategija smatra nametnutom odozgo i da nedovoljno podržava poverenje i dijalog. Želeli smo pristup koji će u potpunosti iskoristiti potencijal svih sto dvadeset nastavnika. Bilo je potrebno da se pozabavimo nedostatkom vidljivog poboljšanja kvaliteta nastave i učenja i smatrali smo da je osnaživanje nastavnika ključno. Srećom, to se poklopilo s mojim upisom na HartsKem master program 2013. godine.

Želeo sam da osmislim strategiju koja će zadovoljiti potrebe razvoja organizacije i razvojne potrebe nastavnika i koja će dovesti do poboljšanih rezultata učenika. Preko master studija upoznao sam se s konceptima razvojnog rada koji vode nastavnici i neformalizovanog liderstva nastavnika (Frost, 2012a).

Teorija

Moju viziju i plan za liderstvo nastavnika u celoj školi oblikovali su radovi Dejvida Hargriva, Erika Hojla, Majkla Fulana i Dejvida Frosta. Hojl (1974) govori o proširenom profesionalcu koji preuzima odgovornost za sopstvene i tuđe stručno usavršavanje, a to je ono što sam želeo za nastavnike Kvins škole. Fullan (1993) govori o nastavnicima kao nosiocima promena, koji ostvaruju svoju moralnu svrhu unošenjem promena. Želeo sam da iskoristim i razvijem društveni i intelektualni kapital koji Hargrivi (2001) smatra stubovima organizacijskog kapitala, pa smo kreirali strukture i procese koji su omogućili nastavnicima da se umrežavaju i razvijaju društveni kapital organizacije i istovremeno podižu njen intelektualni kapital. Usvojio sam koncept razvojnog rada koji vode nastavnici (Frost and Durrant, 2003) kao alternativu modelu obuke koji smo ranije koristili za razvoj nastave i učenja u školi. Nit liderstva koja se provlačila kroz sve elemente stručnog usavršavanja bila je ono što Jukl (2010) opisuje kao nameravani uticaj, dok sam ja želeo da ostvarim uticaj kroz i preko ljudi koji usmeravaju, strukturišu i facilitiraju aktivnosti i međuljudske odnose u školi.

Praksa

Prvi korak je bio da se utvrdi potreba za promenama i kolegama i koleginicama omogući određeni uticaj na definisanje željene promene. To smo postigli međusobnim konsultacijama svih zaposlenih nastavnika koje su se održane u dvorani za fizičko vaspitanje gde su nastavnici podstaknuti da po osmero nastavnika različitih predmeta sede za istim stolom. To je pomoglo da se prekine uobičajena kultura „balkanizacije“ predmetnih aktiva (Fullan and Hargreaves, 1992). Zamolili smo kolege i kolegice da na crvene šestougaoone nalepnice svako od njih napiše pitanja ili probleme – jedna stvar na jednu nalepnicu. Mogli su da napišu koliko god stvari žele. Zatim su u grupama razmenili svoje probleme i razvrstali ih u kategorije: na primer, nastava i učenje, ponašanje, kurikulum, komunikacija. Zatim su, kao grupa, zamoljeni da izdvoje dve stvari koje smatraju najvažnijim za unapređivanje škole. Član grupe bi tada izašao i zalepio njihove dve najvažnije stvari na flip-čart papir.

Naredno pitanje je bilo: koje karakteristike čine školu dobrom? Svrha tog pitanja bila je da nam omogući da razmotrime snage škole kako bismo razmislili šta

ćemo ubuduće preduzeti. To je, takođe, obezbedilo da proces konsultacija ne bude usmeren samo na negativne stvari već da svima pruži mogućnost da vide kako bi škola mogla da se nadogradi na identifikovane pozitivne stvari i tako napreduje. Zamolili smo kolege i kolegice da na zelenim šestouganim nalepnicama napišu pozitivne stvari o školi, koje su potom razmenili u svojoj grupi. Te informacije su bile osnova za diskusiju o tome šta bi se moglo uraditi da se reše identifikovani problemi. Tada su u grupama tražili rešenja za ključne probleme i odabrali rešenje za svaki od njih. Sastanak je zaključen sumiranjem identifikovanih ključnih pitanja i vrlo jasnim objašnjenjem kako će se razmeniti sve informacije i kreirano znanje.

Prvi korak ka otkrivanju problema u Kvinsu bio je školski dan stručnog usavršavanja na kojem su svi zaposleni u školi zamoljeni da identifikuju snage i slabosti škole. Ako ste to ikad radili na svojim časovima (tražili iskrenu povratnu informaciju od učenika), znate da je to zastrašujuće i preteće. Veoma je hrabro otvoriti se za kritike i mislim da je to više nego bilo šta drugo uistinu pokazalo želju da se kultura u Kvinsu promeni nabolje, kultura u kojoj će mišljenje svakoga biti važno i u kojoj smo svi zajedno. (Nastavnik A).

Konsultacije su potvrdile da želimo da razvijemo profesionalnu kulturu učenja u kojoj ima mnogo više saradnje. Naredni korak bio je da se nađe način da, rukovodeći se tom željom, kreiramo strukture i procese koji će omogućiti razvoj profesionalne kulture učenja.

Pedagoška grupa

Znao sam da je mnogo nastavnika završilo master studije iz obrazovanja i da je uključeno u druge akreditovane programe stručnog usavršavanja. Ti nastavnici najčešće nemaju tradicionalne liderske položaje kao, na primer, predsednik predmetnog aktiva. Moj ključni zadatak bio je da uskladim značenje distribuisanog liderstva među zaposlenima u školi; ideja neformalizovanog liderstva omogućiće bolje korišćenje ekspertize i znanja nastavnika. Iskusniji nastavnici imaće priliku da zadovolje uslove potrebne za svoj položaj, odnosno da „daju doprinos široj profesionalnoj zajednici“. Zamolio sam nastavnike koji su već imali iskustvo s takvim razvojnim radom da se prijave za učešće u pedagoškoj grupi kako bih oformio desetočlanu grupu koja će tokom jedne školske godine voditi projekte usmerene na oblast profesionalnih problema. Oni će takođe voditi sesije stručnog usavršavanja na kojima će podeliti ono što su naučili.

Pedagoška grupa (PG) osnovana je da bi se bavila problemima nastave i učenja i da profesionalnu kulturu usmeri ka iskrenoj, a ne veštačkoj, saradnji. (Hargreaves and Dawes, 1990). Sloboda PG da odredi teme svojih projekta odgovara ideji

profesionalnog identiteta koji je naklonjen saradnji i istinskom unapređenju škole. Prema Hargravisu i Fulanu (2012), ako nastavnik ima sposobnost profesionalca, „kapital donošenja odluka” škole je pojačan. To se takođe kultiviše kroz formalna i neformalna iskustva nastavnika, njihovu praksu i refleksivnost, što im omogućuje donošenje zdravih odluka o nastavi i učenju.

Podstaknut sam da se kritički osvernem na njihovu (članovi osoblja)... praksu i da njihove ideje podelim s kolegama u PG, zajednicama koje vode nastavnici i drugim razvojnim inicijativama (Direktor).

Veliko vam hvala što ste mi pružili priliku da ove godine budem uključen u rad PG; to je bilo izuzetno prijatno iskustvo. Proces koji mi je povećao samopuzdanje pri vođenju kros-kurikularnih diskusija i držanje obuke za sve zaposlene. Takođe mi je omogućio da razmislim o svom pristupu nastavi i proučim pedagošku oblast koja je značajno poboljšala moju svakodnevnu praksu (član PG).

Smatra se da je rad na izgradnji profesionalne kulture učenja u kojoj postoji veća saradnja važan sam po sebi, a ne u smislu zadovoljavanja ma kog konkretnog elementa školskog razvojnog plana. Fulanovi radovi takođe potvrđuju validnost saradničkog pristupa profesionalnom učenju. Ako nastavnici žele da pomognu učenicima da razviju veštine kreiranja znanja, potrebno im je iskustvo u izgradnji profesionalnog znanja (Fullan, 2006). To je u uskoj vezi s Hargrivosovom „teorijom korišćenja profesionalnog kapitala za delotvornost škole” (2001) koja se odražava u radu PG. PG je, nesumnjivo, poboljšala intelektualni kapital škole. Kada smo ponovo proveli ispitivanje angažovanosti nastavnika, videli smo rast od 21% kod onih koji su rekli da su imali priliku da s drugima podele svoje znanje i veštine (Parkes, 2015).

U okviru PG diskutovali smo o teoriji onoga što želimo da postignemo, pri čemu smo uzeli u obzir konkretan kontekst škole; odlučili smo da uključimo nastavnike u razvoj profesionalnog učenja putem zajednica koje vode nastavnici i da će, s ciljem predstavljanja svojih projekata nastavnicima, članovi PG voditi prvi dan stručnog usavršavanja na početku školske godine.

Dan stručnog usavršavanja

Dan stručnog usavršavanja vodili su članovi PG. U tom danu održana su tri četrdesetominutna semina; svaki nastavnik je izabrao jedan od devet profesionalnih problema. Koristio sam model HartsKem susreta mreže na kojima sam bio i za koji je utvrđeno da je delotvoran za omogućavanje dijaloga, saradnje i izgradnju profesionalnog znanja putem umrežavanja (Frost, 2013). To je bio prvi korak u korišćenju istraživanja kao strategije liderstva, pri čemu će

nastavnici, podržani od strane PG, biti uključeni u prikupljanje i interpretaciju dokaza saradničkih aktivnosti (Frost, 2013).

Kolege i kolegice bili su voljni da učestvuju jer: a) proces su vodili njihovi kolege i kolegice a ne upravljački tim škole, b) ponuđenih devet opcija bilo je u skladu sa školskim razvojnim planom i ciljevima ličnog profesionalnog razvoja. Pored toga, nadao sam se da će učešće na tom događaju imati elemente intrinzične motivacije. Nastojao sam da mobilizujem moralnu svrhu nastavnika (Fullan, 1993) redizajniranjem i rekulturacijom načina na koji se stručno usavršavanje sprovodi u školi. Smatrao sam da ako moralna svrha nije usmerena, ona će izgubiti zamah i neće dovesti do uticaja na nastavu i učenje. Neposredni uticaj takvog pristupa video se iz evaluacije koju su učesnici dali posle događaja.

Ovo je bio najbolji dan stručnog usavršavanja na kojem sam ikad bio. Naši zaposleni „oduvali“ su takozvane eksperte (nastavnik A).

Stvarno izvrsna radionica (nastavnica B).

Daleko delotvorniji pristup razvoju moje nastave (nastavnica C).

Divno je videti kako moje kolege vode stručno usavršavanje (nastavnik D).

Sledeća faza projekta bila je iznalaženje načina da se takav ograničen proces liderstva nastavnika prenese na celu školu, tako da sve kolege i kolegice budu redovno uključeni u neformalizovano liderstvo nastavnika.

Zajednice koje vode nastavnici

Zajednice su osnovane oko projekata pedagoške grupe a facilitirala ih je PG. Pedagošku grupu i zajednice strukturisao sam u skladu s konceptom neformalizovanog liderstva nastavnika (Frost, 2012a). U centru svake zajednice bio je profesionalac širokog obrazovanja i širokih vidika koji aktivno deluje, koji je akademski obrazovan i odgovoran. Oni su bili sposobni da facilitiraju održivu mrežu nastavnika, i da, uz podršku svojih kolega i kolegica iz grupe, sarađuju tokom bavljenje problemima nastavnika.

Moje uverenje da kvalitet nastave i učenja može da se poboljša mobilizovanjem moralne svrhe nastavnika, omogućavanjem da se znanje gradi kroz dijalog i razvijanjem prakse kroz projekte (Frost, 2012a) počelo je da ostvaruje uticaj. Pismo koje smo 2014, u ranoj fazi projekta, dobili od državnih inspektora bilo je ohrabrujuće.

Sve veći broj nastavnika, iz različitih aktiva i na svim stepenima svoje karijere, uključen je u širenje dobre prakse i traženje načina za poboljšanje kvaliteta nastave. Primer toga su nastavničke novine, nazvane *Tales* (Priče) koje

objavljaju isključivo strategije i tehnike za podizanje postignuća. Sve priloge napisali su nastavnici, oslanjajući se na sopstveno iskustvo ili istraživanje koje su sami sproveli (Ofsted, 2014).

To eksterno mišljenje ponovilo se u povratnim informacija nastavnika, članova Zajednica koje vode nastavnici.

Zajednice i PG su svojim semestarskim sastancima omogućili da se ljudi koji imaju slične probleme udruže i da aktivno dovedu do promene u svojoj nastavi i učenju.

Indeks angažovanosti nastavnika je u 2015. pokazao da je za nastavnike najveća oblast za unapređivanje škole vreme koje im je dodeljeno za traženje načina za poboljšanje prakse.

Uticao

Dve godine nakon početka „putovanja“, 2015. godine, škola je postigla do tada najbolji rezultat na državnom završnom ispitu i uvrštena je u prvih 100 neselektivnih državnih škola u zemlji. Izveštaj inspektora nakon posete školi, 2015. godine, potvrđuje ono što smo postigli:

Vi ste ... kvalitet nastave u školi stavili na vrh svoje agende. Podstičete zdrave debate o onome što dobro funkcioniše, i onom što ne funkcioniše. Svi zaposleni redovno razmatraju uspešne strategije nastave i podstiču se da ih u svakoj prilici razmene s drugima (OFSTED, 2016).

Moglo bi se diskutovati o tome koliko je od toga zasluga nastavnika koji vode sopstveno stručno usavršavanje, ali ti indikatori ukazuju da nastavimo s takvim pristupom.

Individualne priče nastavnika uključenih u proces takođe su bile poučne. Na primer, Lisa Hirst koje ranije nije učestvovala u stručnom usavršavanju sada vodi sesije na nivou cele škole. Članovi PG, Sju Taplin (Sue Taplin), Ejlin St Leđer (Aileen St Ledger) i Zo Nigle (Zoe Neagle), sada su predsednici predmetnih aktivna. Aleks Jokoi (Alex Yokoi), koji je učestvovao u TLDW grupi i Zajednici, sada je aktivan član Pedagoške grupe. Koral Smit (Coral Smith) je sada član PG. Imenovana je za višeg pedagoškog savetnika i nalazi se na HartsKem master studijama. Džil Najt (Jill Knight), koja je uistinu pronašla svoj glas i moralnu svrhu učešćem u Zajednici, sada učestvuje u TLDW programu a Mišel Ganon (Michelle Gannon) je sada kovoditeljka TLDW grupe. Svi ti ljudi, i još mnogo njih, doživeli su Zajednicu koju vode nastavnici kao sigurno mesto za preduzimanje rizika i koristili su dijalog kao instrument za učenje s ciljem unapređivanja škole. Pedagoške grupe

i Zajednice koje vode nastavnici značajno su, uz minimalna ulaganja, izgradili liderski kapacitet škole (Lambert, 2003).

Rad Zajednice i ljudi uključenih u njih doveli su do inovacija; na primer, sada smo „Gugl škola” zahvaljujući Matu Foksalu (Matt Foxall) i Kit Mehon (Keith Mahon) koji rukovode našom Zajednicom za tehnologije. Izgradili smo znanje širom škole i sve kolege i kolegice su sada spremni da bolje odgovaraju na različite potrebe učenika kroz rad Zajednice na „odgovarajućem izazovu”. Sve kolege su svesno uticale jedni na druge, kao i preko opisa prakse koje su međusobno delili. Možda je najvažnije to što je ova inicijativa kanalisala moralnu svrhu nastavnika a, u nekim slučajevima, pomogla im da je ponovo otkriju, što je, možda, malo čudo u ovim zahtevim vremenima za nastavničku struku.

Kultivisanje nade kroz liderstvo nastavnika u Portugalu **Maria Flores i Maria Santos-Ričmond**

Uvodna reč urednika

Maria Asuncao Flores Fernandes je profesorka na Univerzitetu Minho u Bragi, u Portugalu. Ona je bila prva osoba koja je posetila Kembridž da prouči HartsKem pristup podrži liderstva nastavnika. Maria Santos Ričmond je britanska nastavnica, portugalskog porekla, koja je trenutno pomoćnica direktorke u Ser Džon Lovs školi u Harpenedenu. Ona je takođe iskusna facilitatorka Razvojnog rada koji vode nastavnici (TLDW) i članica nastavnog osoblja HartsKem master programa.

U ovom poglavlju one opisuju neke od ključnih događaja tokom naše trajne saradnje, koji podstiču optimizam i osećaj nade za koje Vrigli (Wrigley (2003) tvrdi da bi trebalo da budu u centru naših poduhvata u školi i usavršavanja nastavnika. Imao sam sreću da prisustvujem jednom od događaju u Bragi, u Portugalu, na kojem je Maria Flores (2014) predstavila svoju knjigu *Profissionalismo e Liderança dos Professores. (Profesionalizam i liderstvo nastavnika)*. Knjiga dokumentuje prvu fazu dugoročnog istraživanja koje se odnosi na profesionalizam nastavnika i njihovo liderstvo. Međutim, njihova priča u ovom poglavlju pokazuje da knjiga nije bila najvažniji aspekt događaja. Glavna priča – o kojoj su portuglaske novine sa oduševljenjem pisale – odnosi se na nastavnike koji razgovaraju; razgovaraju s nastavnicima iz svih delova Portugala kao i s velikom grupom kolega i koleginja iz HartsKem mreže. U HartsKem grupi bila je i Maria Santos Ročmond, koja je iskoristila svoje bogato iskustvo facilitatorke da pomogne oblikovanju dijaloga koji se odvijao. Izuzetan osećaj nade koji su nastavnici pokazali na kraju tog njihovog prvog međunarodnog susreta mreže bio je istinski inspirativan.

Priča Marije i Marije

Poslednjih godina Portugal se suočava sa ekonomskom i finansijskom krizom koju karakteriše visok nivo nezaposlenosti, smanjivanje plata i visoki porezi. To je pogodilo i nastavničku struku, dovelo do štrajkova i javnih demonstracija. Nastavnici su se pobunili zbog povećanog obima posla, gubitka penzionih beneficija i obrazovnih politika usmerenih na mobilnost i prekvalifikovanje. Oni su se takođe suočili s novim mehanizmom za evaluaciju nastavnika i škole.

Te obrazovne politike pojačale su pritisak na škole i nastavnike da podignu standarde nastave i poboljšaju poziciju Portugala na međunarodnoj lestvici (Flores et al., 2016).

Ovo poglavlje se oslanja na trogodišnji nacionalni istraživački program koji je finansirala Nacionalna fondacija za nauku i tehnologiju Portugala. Program je ispitivao stavove nastavnika o njihovom profesionalizmu. Istraživanje je obuhvatalo intervenciju u kojoj su nastavnici pozvani na učešće u programu osmišljenom tako da im omogući da sprovedu liderstvo s ciljem poboljšavanja uslova za nastavu i učenje u školi i učionicama. Intervenciji je prethodilo nacionalno istraživanje sprovedeno putem intervjua i fokus grupa. Program podrške liderstvu nastavnika, sproveden u pet škola, omogućio je istraživačkom timu da više sazna o tome kako nastavnici ispoljavaju svoj profesionalizam i kako razvijaju strategije za poboljšanje svog liderstva.

Percepcije liderstva nastavnika su se menjale s vremenom, naročito u poslednje dve decenije (Alexandrou and Swaffield, 2012). Liderstvo nastavnika može se odnositi na formalne uloge i nadležnosti (Supovitz, 2015) ili sprovoditi neformalno (Danielson, 2006). Međutim, projekat Nastavnici sprovode liderstvo (NSL), opisan u ovom poglavlju, usvojio je pristup neformalizovanog liderstva nastavnika koji promovise HartsKem (Frost, 2011, 2012a). To uključuje voljne i strateške akcije nastavnika bez obzira na to da li imaju neku rukovodeću funkciju ili ne. Program u Portugalu smatran je katalizatorom koji omogućuje nastavnicima da razmenjuju i zajednički konstruišu stručno znanje i da se umrežavaju. Tom intervencijom je istraživački tim nastojao da istraži one uslove u kojima nastavnici mogu da sprovode liderstvo i zadrže nadu. Ovde dajemo detaljan opis dva ključna događaja koji su se desili u okviru ovog projekta, sa osvrtom na ono što smo iz njih naučili.

Konferencija o liderstvu nastavnika, Braga, maj 2014.

U maju 2014. grupa od 13 nastavnika iz HartsKem mreže i Dejvid Frost došli su na Minho Univerzitet u Bragi, u Portugalu, kao podrška dvodnevnoj konferenciji NSL projekta koji je razvijen u saradnji HartsKema i Univerziteta. Projekat je započeo 2008. godine, kada je Maria Flores sa Minho Univerziteta posetila HartsKem s ciljem da se upozna sa delotvornim načinima davanja podrške nastavnicima za vođenje promena. Portugalski projekat razvijao se slično kao i HartsKem program Razvojnog rada koji vode nastavnici (TLDW), a koji je fokusiran na one koji zajednički rade na unošenju pozitivnih promena za učenike.

Prvog popodneva učesnici su prisustvali seminaru „Profesionalizam i liderstvo nastavnika“ na kojem su prezentovani rezultati trogodišnjeg, gorepomenutog

NSL projekta i predstavljena knjiga *Professionalismo e Liderança dos Professores* (*Profesionalizam i liderstvo nastavnika*, Flores, 2014). Dejvid Frost je održao uvodni govor u kojem je izrekao tvrdnju, koju je napisao i u uvodu za tu knjigu, da bi liderstvo trebalo da bude integrisano u ulogu nastavnika. Naše istraživanje je istaklo da su pedagoški aspekti rada i kolegijalni profesionalizam veoma važni nastavnicima i, mada su mnogi od njih demotivisani smanjivanjem nastavnog osoblja i otpuštanjima, održava ih radost podučavanja učenika.

Vrednosti i interesovanja portugalskih nastavnika veoma su slični onima koje imaju nastavnici iz Velike Britanije. Na primer, ključne teme našeg istraživanja bile su motivacija za učenje, kako u školama tako i u lokalnim zajednicama, i važnost koju pozitivno mišljenje učenika ima za sve nastavnike. Osećaj profesionalizma, uključujući etiku rada, bila je centralna tema važna svim učenicima, koja je pokazala da je nastava na međunarodnom nivou mnogo više od pukog posla i da energiju i rezilijentnost suprotstavlja obeshrabrenosti i rezignaciji.

Nakon Dejvidovog govora i komentara Antonia Neto-Mendesa sa Averio Univerziteta i Amelie Lopes sa Univerziteta u Portu, usledila je debeta u kojoj su najviše učestvovali prisutni nastavnici iz škola i rukovodioci. Bilo je očigledno da su mnogi prihvatili principe NSL projekta i „zagrejali“ sa za ideju da nastavnici vode promene iznutra, na različitim nivoima. Postojao je određen stepen frustracije, pa i straha, zbog postupanja protiv plime očiglednih vladinih direktiva da se radi na onome što vlasti smatraju moralnom svrhom edukatora. Bilo je ohrabrujuće da, uprkos preprekama s kojima se rukovodstvo škole suočava i frustracijama koje doživljava, postoji trajna spremnost za poboljšanje. Direktorka jedne engleske škole je ispričala kako je bila smenjena jer je odbila naredbu ministarstva da otključa školu zato što je smatrala da je školski teren postao nebezbedan. Ta priča naglašava privilegovan položaj nastavnika i direktora škola u Velikoj Britaniji koji mogu da se suprotstave autoritetima i donekle automno deluju, uglavnom sigurni da neće izgubiti posao. Bilo je dirljivo čuti kako se, uprkos često jasnim preprekama, lideri škola i dalje oslanjaju na sopstvenu moralnu svrhu da bi uradili ono što je ispravno i da bi se borili za promene u svojim školama.

Drugog dana su se nastavnici iz HartsKema pridružili kolegama i koleginicama iz severnih oblasti Portugala koji su došli da podele s njima svoj razvojni rad. „Obilazak izložbe“ na kojoj su nastavnici izložili postere koji prikazuju njihov razvojni rad omogućio nam je da vidimo kako, uprkos različitim kulturama obrazovanja, delimo zajedničke teme, poput želje da angažujemo učenike i pomognemo im da ostvare svoj potencijal i iznađemo načine za rad s kolegama i koleginicama s ciljem jačanja liderstva nastavnika. Kolege iz Engleske, kao i oni iz Portugala, vodili su seminare zasnovane na zajedničkoj viziji osnaživanja

nastavnika, koji su posrednici za promene. HartsKem grupa prezentovala je strategije za pružanje podrške liderstvu nastavnika, uključujući i ulogu facilitatora.

Dan je kulminirao onim što je postalo poznato kao aktivnost „glave, ruke, srca” u kojoj svi razmenjuju svoja razmišljanja, izazove i „dragulje” koje će poneti sa sobom da ih iskoriste. Nismo rešili velika obrazovna pitanja, nismo promenili vladine obrazovne politike, ali je svako napustio salu sa osećanjem da je njegov rad važan, da imamo snage da stvari promenimo nabolje; ma kako malo to bilo, to je ipak promena. HartsKem grupa napustila je te večeri Minho Univerzitet, zamišljena ali i inspirisana, sa osećanjem stvarne međunarodne kolegijalnosti i solidarnosti u kojoj nastavnici osnažuju jedni druge i ne oslanjaju se na hirove spoljnih institucija. Tokom dve godine (2014–2016), organizovana su tri susreta mreže u portugalskim školama. Na tim događajima okupili su se nastavnici iz pet škola da razmene razvoj svojih različitih projekata. Pokrenute su novine u kojima su nastavnici mogli da pišu o svojim sastancima, daju osvrte na njih, kao i da pišu o susretima mreže i svojim problemima i postignućima.

Susret mreže nastavnika lidera, Lisabon, maj 2016.

Drugi tim iz HartsKema došao je u Montihu, u Lisabonu, u maju 2016, gde je zajedno sa dr Maria Asunsao Flores učestvovao na drugom susrete mreže. Tokom 18 meseci između ta dva događaja radilo se izuzetno mnogo na širenju liderstva nastavnika u Portugalu. Domaćica događaja bila je Marta Aleves, direktorka Konforma centra za nastavnike.

U uvodnom govoru Dejvid Frost je dao pregled rada međunarodnog liderstva nastavnika i objasnio razloge za neformalizovan pristup. Veliki broj različitih projekata, kako engleskih tako i portugalskih nastavnika, predstavljenih na „izložbi” bio je vrlo inspirativan. Nastavnici su stajali pored postera na kojima su prikazali svoje razvojne projekte i razgovarali o njima sa onima koji su posmatrali poster. Serija radionica koje su vodili nastavnici iz dve mreže dala je priliku učesnicima da prikažu svoje razvojne projekte. Na radionicama su portugalski i engleski nastavnici mogli da prikažu i razmene projekte i detaljnije razgovaraju o njima. Teme su se kretale od razvoja strategija za podsticanje čitanja u osnovnoj školi do dizajniranja metoda za aktivnije uključivanje učenika u učenje računskih operacija. Diskusije su bile veoma bogate i omogućile su svim učesnicima da podele svoje probleme i postignuća.

Neposredno pre ručka, Trejsi Gatieri (Tracy Gatieri), direktorka Vormli osnovne škole, i Maria Santos Ričmond, asistentkinja direktorke Sv Džon Lovs škole, imale su prezentaciju „O viziji razvojnog rada koji vode nastavnici”. Prezentacija se odnosila na značaj podrške upravljačkog tima škole i njegove uloge u podsticanju razvoja školske kulture u kojoj se ceni kvalitetno stručno

usavršavanje. Naglašeno je koliko osnažujuća može biti podrška liderstvu nastavnika i kako ona može dovesti do stvarnog uticaja na školu, njene učenike, nastavnički kadar i širu zajednicu. Neki rukovodioci škole smatraju da je davanje autonomije nastavnicima rizik, a drugi da je to oslobađajuće. Posetioci iz Velike Bitanije izjavili su da im je bila velika čast što su imali priliku da te ideje podele na konferenciji. Međutim, to je uglavnom bio dan za odavanje priznanja postignućima nastavnika i za uvažavanje njihove posvećenosti profesiji koja ih navodi da se tokom vikenda okupe, zajedno razmisle o svojim profesionalnim problemima i zajednički razviju praksu.

Glas nastavnika

Nastavnici koji su uključeni u NSL inicijativu pozitivno su doživeli učenje kroz umrežavanje. Na kraju konferencije imali smo istu aktivnost „glave, ruke i srca“, koju smo koristili u Bregi a tokom koje učesnici svoje komentare lepe na zid. Uprkos neprikladnim okolnostima u kojima rade, lošim uslovima za rad, nemogućnost napredovanja u karijeri, nedostatku društvenog priznanja i smanjivanju plata (videti Flores, 2014), nastavnici su govorili o rezilijentnosti, nadi i različitim izvorima motivacije zbog kojih su i dalje u nastavi:

Glavna briga mi je bila da smognem potrebnu energiju da zadržim sopstvenu motivaciju i da učenike motivišem za učenje.

Neprestano se trudim da inoviram i unapredim svoju praksu u cilju motivisanja učenika za učenje i razvoj kompetencija.

Kao nastavnik, demotivisan si onim što se dešava u obrazovnom sistemu, ali potreban ti je pozitivan stav da bi svoje učenike motivisao za učenje.

Nastojim da stalno imam na umu cilj koji me je naveo da odaberem ovo zanimanje. To su moji učenici!

U iskazima nastavnika prednjačila su pitanja školske kulture, podržavajućeg liderstva, osećaja vokacije i čvrste profesionalne vrednosti. Naglasili su potrebu za prilikama za učenje i saradnju s kolegama i koleginicama, usmerenu na njihove realne probleme i brige, u neformalnijoj i manje birokratskoj atmosferi. Takođe su istakli potencijal koji ima međusobna saradnja nastavnika i njihovo umrežavanje, kao i svest o njihovoj ulozi nosioca promena u svojim školskim kontekstima.

Imam sreće jer u mojoj školi postoji klima otvorenosti za razvijanje projekata u različitim predmetnim oblastima...

Meni je najvažnija saradnja koja postoji u mojoj školi... kolege i kolegice su otvoreni za učešće u školskim projektima.

Osećaš da te rukovodstvo škole podržava. Kao nastavnik, imaš slobodu da razviješ nove ideje i inicijative...

Mogućnost da stvoriš prilike za refleksiju i podelu ideja s kolegama i koleginicama u bezbednom okruženju pomaže ti da promeniš svoju praksu.

Naučio sam kako da sistematičnije razmišljam dok nastojim da nešto promenim u svojoj praksi.

Poboljšao sam svoje veštine refleksije pomoću aktivnosti u kojima smo učestvovali.

Naučio sam da kao nastavnik mogu preuzeti vođstvo i uraditi nešto za sebe, svoju školu i nastavničku struku.

Najvažnije što sam naučio jeste mogućnost saradničkog rada s kolegama i koleginicama u školi. A to mi je pojačalo samopoštovanje.

Naučio sam da se stručno znanje može izgraditi na kolektivan način... Kao nastavnik možeš da budeš lider u svojoj školi ...

Povratne informacije koje sam dobio od kolega i kolegica u bezbednom i podržavajućem okruženju mnogo su mi pomogle da promenim svoju perspektivu kao nastavnik...

Da sumiramo: NSL projekt u Portugalu ukazuje na mogućnost izgradnje profesionalnog znanja, razmenu iskustava i ideja i pojačavanje profesionalne motivacije kroz dobro strukturisane programe podrške liderstvu nastavnika. Strukturalna i kulturalna pitanja, odnosno profesionalna kultura i kultura škole, liderstvo škole i lične i profesionalne vrednosti nastavnika – javljaju se kao ključni posrednički uticaji na učenje nastavnika i njihovo stručno usavršavanje. Sve u svemu, ovo istraživanje dalo je fascinantne empirijske dokaze o kompleksnosti učenja i liderstva nastavnika. Takođe je istaklo potrebu da se podrži i održi trajno stručno usavršavanje u samoj školi, pri čemu se imaju u vidu nastavnici kao celoživotni učenici a škola kao profesionalna zajednica koja uči. Saradnja između portugalskih nastavnika i HartsKem mreže traje i trajaće.

Promoteri učenja kao nosioci promena

Liza Timpson, Rut Fuller, Đanin Kitson, Sara Galager, Pol Rouz i Šila Bel

Uvodna reč urednika

Liza Timpson (Liza Timpson) je nastavnica istorije i viši promoter učenja u Džon Henri Njuman katoličkoj školi. Nakon učešća u TLDW programu u svojoj školi, nastavila je s HartsKem master studijama iz oblasti Vođenje nastave i učenja, koje je uspešno završila 2014. Rut Fuller (Ruth Fuller), Đanin Kitson (Janine Kitson) i Sara Galager (Sara Gallagher) takođe rade u istoj školi i takođe su članice tima Promoteri učenja. Pol Rouz je pomoćnik direktora iste škole. On je završio HartsKem master program i član je nastavnog osoblja master studija. Pol je takođe vrlo iskusan TLDW mentor koji je u tu ulogu uveo Lizu i Rut. Šila Bel (Sheila Ball) je rukovodilac programa za celokupan TLDW program i, kao član nastavnog osoblja master studija, bila je Lizin akademski supervizor za projekat koji se bavio Promoterima nastave i učenja.

Ovo poglavlje pokreće zanimljiv predlog koji se suprotstavlja jednom od principa HartsKem pristupa, odnosno ideji neformalizovanog liderstva nastavnika. Druga poglavlja jasno ističu vitalnu ulogu rukovodećeg tima škole u kreiranju uslova za liderstvo nastavnika (videti 16. poglavlje), stvaranju prilika da ishodi razvojnog rada koji su vodili nastavnici ostvare uticaj u školi (videti 14. poglavlje) i korišćenju sinergije između TLDW i drugih organizacionih struktura i procesa u školi za maksimiziranje obima razvojne aktivnosti (videti 18. poglavlje). Međutim, u ovom poglavlju vidimo stvaranje posebne nadležnosti Promotera učenja. Ono što je specifično za ulogu u timu Promoteri učenja jeste to da se ne zahteva uzak skup kompetencija, ne uključuje rukovođenje konkretnom kurikularnom oblašću a nosioci uloge nisu odgovorni za stepen merljivih postignuća. Umesto toga, koriste facilitacijski stil koji mobilise njihovu posvećenost, kreativnost i snalažljivost s ciljem maksimiziranja delovanja kolega i koleginica.

Priča Lize i ostalih koleginica i kolege

Uprkos tome što je naša škola uspešna, s visokim nivoima postignuća, do 2013. je među kolegama i koleginicama sve više rasla zabrinutost zbog toga

što učenike silom punimo informacijama i prekomerno ih testiramo. Mnogo učenika je bilo loše pripremljeno za prelazak na visoko obrazovanje ili tržište rada. Naša škola je „proizvodila“ akademski izuzetno uspešne učenike, ali ne i svestrane učenike ili dobre lidere. Primetili smo da, uprkos tome što mnogo učenika ulazi u 7. razred s nizom različitih radnih navika i stavova, te navike i stavovi se u velikoj meri gube tokom srednjoškolskog školovanja. Model 'banke' (Freire, 1970) dovodi do učenja napamet za ispite a povećane procene učinka na osnovu podataka imaju za posledicu to da se nastavnici fokusiraju na „sakupljanje ocena“, što im ostavlja malo vremena za vršnjački dijalog o delotvornim strategijama nastave. Takođe smo primetili pad rezilijentnosti učenika tokom tranzicije iz osnovne u srednju školu. Kada je učenje postalo zahtevnije, oni nisu pokazivali želju da se više potrudite. Kad god je to bilo moguće, izbegavali bi teže aktivnosti tokom časova. Paradoksalno je da su se rezultati poboljšavali dok je stepen motivacije i angažovanosti slabio. Uočili smo da kod učenika opada radoznalost i spremnost za preuzimanje rizika. Bilo je neophodno snažno reagovati.

Nastanak strategije

Rezultat diskusije o gorepomenutom problemu bio je da je grupa od sedam nastavnika radila s direktorom na osmišljavanju strategije nazvane „Promoteri nastave i učenja“. To je bila prilika da se suprotstavimo padu rezilijentnosti i „balkanizovanoj“ profesionalnoj kulturi škole (Hargreaves, 1994), u kojoj su predsednici aktiva bili odgovorni za podatke o učenju i međusobno su se takmičili. To je bila prilika za transformisanje nastavne prakse kroz profesionalnu saradnju i refleksiju.

Odlučili smo da se nadogradimo na TLDW program koji je već uspešno ukorenjen u školi. TLDW je usmeren na poboljšavanje prakse u školi kroz izgrađivanje znanja o nastavi i učenju (Frost, 2008). Mnogi Promoteri učestvovali su u školskoj TLDW grupi ili na HartsKem master studijama uz finansijsku podršku škole. Zbog toga nam je bio poznat koncept neformalizovanog liderstva nastavnika kao mehanizma za vođenje promena (Frost, 2013). Neformalizovano liderstvo poziva sve one koji se bave obrazovanjem da identifikuju svoje profesionalne probleme i da rade na njima sprovodeći liderstvo tako da te inovacije mogu da se ugrade u rutinsku praksu. Učešće naše škole u HartsKem TLDW programu već nekoliko godina širi moralnu svrhu širom škole i postepeno oslobađa veštine i pouzdanje kolega i koleginja. Kao novoimenovani Promoteri nastave i učenja mogli smo da još više širimo tu moralnu svrhu i da postanemo delotvorniji nosioci promena. (Fullan, 1993). Svrha nam je bila da iznađemo saradnički način za

eksperimentisanje sa inovativnim nastavnim strategijama, tako da učenici preuzmu veću odgovornost za svoje živote i učenje (Deakin Crick, 2006; Black, McCormick, James and Pedder, 2006).

Kultivisanje pozitivnih radnih navika

Tokom rada u prvom polugodištu redovno smo se sastajali s rukovodećim timom škole kako bismo prodiskutovali inicijative za kultivisanje pozitivnih radnih navika i veština širom škole. Da bismo shvatili kako se učenici razvijaju tokom tranzicije iz osnovne u srednju školu, posmatrali smo razrede u osnovnim školama iz kojih dolaze naši učenici. Posmatrali smo decu od samo sedam godina kako stoje ispred razreda i vode delove časa. Kontrast s našim srednjoškolcima nije mogao da bude oštriji. Nakon posete svakoj osnovnoj školi Promoteri su se neformalno sastajali da promisle i prodiskutuju strategije koje su posmatrali u učionicama osnovne škole kao i načine na koje bi se te strategije mogle prilagoditi srednjoškolskom okruženju.

Tokom prve godine nastavili smo da se sastajemo s rukovodećim timom da bismo prodiskutovali inicijative; konačno je pokrenuta HERO inicijativa. Shvatili smo da postojeći sistem ocenjivanja svodi učenike na loše, prosečne ili izvrsne. Da bismo podstakli fokusiranje na učenika kao na onoga koji uči, uveli smo preglede učenja na kojima bi nastavnici procenjivali radne navike i veštine učenika. Te navike i veštine podeljene su u sledeće kategorije: domaći rad, istraživanje, refleksija i organizacija – otuda akronim "HERO"¹¹.

Razvijanje refleksivne i saradničke kulture

Prvih dana HERO inicijative Promoteri su tokom doručka držali mesečne sastanke kojima bi se pridruživali nastavnici da prodiskutuju delove prakse u svojim učionicama. Sastanci tokom doručka bili su koristan mehanizam za prijateljsku razmenu naših opservacija u osnovnim školama. Te opservacije su doprinele da se kolege i kolegice uvere da i mi imamo učenike koji su spremni da budu proaktivni učenici ako im se omogući klima u kojoj to mogu da budu, ali se negde usput dogodilo da su podstaknuti da postanu pasivni učenici.

Na ovim sastancima bi trebalo da budu raznovrsni nastavnici kako bi se izbegao rizik „ignorisanja resursa koji jalovo leže u većini škola” (Louis and Gordon, 2006: 2). Takođe smo znali da za unošenje delotvornih i trajnih promena moramo obezbediti više od jednodnevnog iskustva. To je bio

11 Engl.: Homework, Enquiry, Reflection, Organization – HERO (prim.prev)

ogroman poduhvat čije je razvijanje zahtevalo dosta vremena. Uprkos mogućem otporu zbog opterećenosti poslom, proširili smo sastanke na doručku na sve kolege i kolegice. Sastanke smo promovisali kao forum na kojem se čuju individualni glasovi. Prvi sastanak, kojem je prisustvovalo 20% nastavničkog kolektiva, nije bio baš uspešan. Umesto da se diskutuje o inicijativama, iznošene su frustracije a mi smo nenamerno ostavili utisak da je uloga Promotera upoznavanje s rezultatima istraživanja i pružanje tehničke ekspertize. Morali smo da se regrupišemo.

Znali smo da ako želimo da nastavnike uključimo u moćno saradničko iskustvo učenja (Hattie, 2012), a ne da im namećemo ideje, naša uloga mora da se fokusira na facilitiranje refleksije i dijaloga. Pripremajući narednu sesiju, odlučili smo se za četiri ključne aktivnosti. Prvo, dogovorili smo se da na početku svake sesije podsetimo grupu na suštinske principe i da „*sve oči budu uprte u nastavu i učenje*“. Drugo, jasno smo saopštili kolegama i kolegicama da fokus nije na podizanju rezultata testova ili analizi podataka, već na povećavanju sposobnosti nastavnika da razmišljaju o tome kako njihov zajednički rad utiče na učenje učenika (Stoll and Louis, 2007). Treće, pobrinuli smo se da se u sesijama daju realni primeri o tome kako oni koji uče stvaraju karakterne navike i postižu bolje rezultate nego ikad ranije (Claxton, 2015). Konačno, da bismo podstakli autonomnost u vezi sa agendom i pobudili odgovornost i kreirali nešto približno Klakstonovoj „pravoj vrsti epistemološkog šegrtovanja“ (2008: 93), pozvali smo kolege i kolegice koji dolaze na naše sastanke da odluče o njegovom fokusu. Poslali smo imejl onima koji su izrazili interesovanje da prisustvuju našem drugom sastanku u kojem smo ih zamolili da predlože agendu. Da bismo opovrgli ideju da samo Promoteri mogu da daju prave alatke, takođe smo odabrali četvoro nastavnika s prvog sastanka i zamolili ih da predstavljaju praktične primere načina kojima u svojim razredima podstiču navike i veštine učenja. Smatrali smo da će nastavnici, verovatno, lakše promeniti ono što rade ako vide kako to neko radi drugačije ili ako čuju priču o intervenciji malih razmera (Hargreaves, 2004). Takva raspodela liderstva transformisala je sastanke.

Proistekla diskusija između aktiva omogućila je kolegijalnu razmenu između predmetnih oblasti. Jedna nastavnica je izjavila kako je njen jednostavan predlog oduševljeno primljen:

Mislila sam da je moja ideja jednostavna, pa me je iznenadilo koliko ljudi je reklo da će je isprobati na svojim časovima.

(Nastavnica 1)

Prisutni su izrazili svoje oduševljenje:

Smatram da je grupno vlasništvo agende briljantno, kao i pozivanje gostujućih govornika da podele svoju praksu nastavnih rutina.

(Nastavnik 2)

Nastavnici su postepeno prihvatili izazove, odolevali teškoćama, priznavali značaj truda, rado učili iz kritika i pronalazili inspiraciju u uspehu drugih (Dweck, 2006). Sastanci su postali ključni organizacioni resurs:

Energično sam iznosila svoje mišljenje, ali se nisam plašila da to uradim. Proces je zahtevao prisustvo mesečnim sastancima, ali je i dozvolio autonomiju. Proces je oblikovao ono što bih ja mogla da uradim sa HERO agendom i što Promoteri i nastavnici mogu zajednički da urade.

(Nastavnica 3)

Mnogi nastavnici su cenili podršku kolega iz drugih aktivna u gradnji mostova razumevanja. Sastanci za doručkom podstakli su nastavnike da rešavaju probleme u svojoj nastavi:

Kada nastavnici počnu da govore o svojoj nastavi i najdelotvornijim metodama koje koriste na svojim časovima, onda se učenje popravlja.

(Nastavnik 4)

Neki ljudi se bune protiv obrazovne politike. Grupa je omogućila početak razgovora onih koji su na sastanku i onih koji nisu. Raširili su virus učenja.

(Nastavnica 5)

Promoteri su podstakli zajednicu koja uči i koju motiviše zajednička vizija učenja da pronađu načine unutar svoje neposredne zajednice i van nje da bi naučili nove i bolje načine za poboljšanje nastave i učenja (Stoll et al., 2006). Kada su učesnici uključeni u razmenu praksi, osećaju vlasništvo ne samo nad svojim radom već i nad radom svojih kolega i koleginica (Lieberman and Wood, 2003):

Grupa je omogućila da čujemo mnogo nastavnika i kako oni rade u školi, ili kako su rizikovali s novim inicijativama. To je neprocenjivo.

(Nastavnik 6)

Na početku se na sastanke za doručkom moglo gledati kao na razgovor o poslu. Ali oni su bili daleko više od toga. To je bila prilika da se osećaš bezbedno u shvatanju i prihvatanju inicijativa.

(Nastavnica 7)

Naša uloga nastavnika se menja; identifikuje se potreba da budemo svesniji samih sebe na časovima koji su fokusirani na nastavničke rutine

Na sastancima Promotera tokom doručka udvostručilo se prisustvo nastavnika od 20 do 40 procenata, zahvaljujući pozitivnoj usmenoj predaji. Sastanci su uspostavili veze i odnose između nastavnika koji, pre izgradnje društvenog i intelektualnog kapitala, nisu zajedno radili (Hargeaves, 2001). Oni su podstakli nova savezništva. Uspostavljen je stručni dijalog. Nastavnici su razgovore sa sastanaka nastavljali u zbornici. Videli smo kako se razvija kultura u kojoj se oni osećaju dovoljno slobodno da sazovu sastanke o delotvornoj nastavi. Pojačan osećaj moralne svrhe bio je očigledan jer se širilo uverenje da svako ima dužnost da vodi promene u nastavnoj praksi.

Nakon uvođenja programa Promoteri nastave i učenja, neki su vrlo brzo usvojili naš rad, dok su drugi bili oprezniji. U svakoj školi uvek postoje entuzijasti ili „misionari“ (MacBeath, Schratz, Meuret and Jakobsen, 2000). Vodeći računa o tome da se na ulogu Promotera ne gleda kao na ekskluzivan klub, trebalo je da ostvarimo veću saradnju s kolektivom jer je to vitalan instrument za omogućavanje promene i angažovanje drugih (Frost and Durrant, 2002). Dajući nastavnicima koji su prisustvovali drugom sastanku autonomiju za sastavljanje agende, omogućili smo im da unapred pripreme ideje kako bi maksimalizovali kvalitet diskusije koja će uslediti. To osnaživanje je od samog početka ulilo poverenje i osećaj svrhe, što je dovelo do toga da oni koji nisu Promoteri direktnije daju doprinos inicijativama.

Postalo je jasno da nastavnici, kada su uključeni u inovaciju, duboko osećaju da su sposobni da se oslone na svoju imaginaciju, samopouzdanje, empatiju i razumevanje situacije – karakteristike koje su pojačane radom s drugima. Kada se shvati vrednost saradnje, povećava se nivo stručnog dijaloga i saradnje. Pojedinci su „prozvani“ da odgovaraju za sopstvenu praksu i stiču pouzdanje kroz razmenu znanja i informacija (Durrant and Holden, 2006). Nastavnici se osećaju bezbednije kad znaju da su svi uključeni i da zajednički nastoje da pomere i oblikuju kulturu škole.

Održavanje momentuma

Kako se program razvijao, tako se i broj imenovanih Promotera smanjio sa sedam na dvoje zbog promovisanja učenja kako u školi, tako i van nje, kao i zbog smanjenja budžeta. Uprkos početnoj zabrinutosti o uticaju tog smanjenja na održivost programa, trajna nepokolebljiva podrška rukovodstva škole omogućila je prosperitet projekta. Pored toga, da bismo održali momentum, obezbedili smo da se ključne zainteresovane strane redovno informišu putem publikacija o našim aktivnostima i ishodima, kao i putem polugodišnjih prezentacija za direktora škole. Rukovodstvo škole počelo je da prenosi na Promotere vođenje celodnevnog stručnog usavršavanja u školi i učešće na večernjim informativnim

roditeljskim sastancima, oslanjajući se na TLDW pristup i HERO tehnike, kao i na najbolje nastavne prakse koje su Promoteri razvijali.

Evaluacija uticaja

Izazov je zabeležiti korist koju su učenici imali od HERO inicijative. Rezultati naših učenika su u mnogim oblastima već bili izuzetni, a spoljne obrazovne institucije su želele da čuju o neposrednom uticaju programa. Bio je očigledan porast sigurnosti i motivacije nastavnika, povećana rezilijentnost učenika pri sticanju znanja i doprinos njihovog učenja školi.

Nakon tri godine programa bilo bi divno pomisliti da je svaki nastavnik postao aktivan u samostalnom poboljšavanju prakse i da su beskrajno zainteresovani kako da unaprede svoju praksu. Međutim, strategije koje smo uveli dovele su do toga da su kolege i kolegice shvatili da postati dobar nastavnik nije određite već konstantan put učenja bez granica i bez dna. Jedna od indikacija da je naša škola na pravom putu jeste to da sada sastanke za doručkom vode oni koji nisu Promoteri a koji su davno prisustvovali našim prvim sastancima. Pored toga, nastavnici koji nisu prisustvovali prvim sastancima za doručkom sada kreiraju sopstvene inicijative i preuzimaju vlasništvo nad svojim učešćem u HERO programu.

Završna razmišljanja

Sastanci za doručkom potvrdili su da, ako želimo da nastavnici neprestano poboljšavaju sami sebe i svoje učenike, stanje njihovog uma je ključ i snažan indikator njihove delotvornosti. (Beere, 2014). Pored toga, jasno je kako model promovisanja odražava kulturu koju zastupa TLDW pristup. Dugotrajan uticaj zavisi od osnaživanja nastavnika da se osećaju sigurno i da sami eksperimentišu. To obuhvata obezbeđivanje foruma za diskusiju o budućim potencijalnim izazovima i razmenu priča o uspešnim realnim eksperimentima u praksi. Ključno je gledati na sebe kao na lidere i promotere učenja.

Polova perspektiva

Naš pristup razvoju nastave i učenja u Džon Henri Njuman školi postao je sveobuhvatan. Ove godine su u okviru nastave i učenja za sve kolege i kolegice ugrađeni neprocenjiv rad Promotera i TLDW programa. Impresivan je broj onih koji su tokom godina ili učestvovali u TLDW i master programu ili su na njih i njihov rad uticali Promoteri. Nisu svi bili direktno uključeni, ali mi smo uzeli ono najbolje od pristupa razvojnom radu i pobrinuli se da ishodi utiču na svakoga.

Šilina perspektiva

Kao mentor Lize Timpston tokom njenih HartsKem master studija iz nastave i učenja, imala sam zadovoljstvo da vidim njenu odlučnu potragu za idejama, nepokolebivu posvećenost i jaku moralnu svrhu u odnosu na goreopisanu HERO inicijativu. Tokom naših razgovora i kroz Lizine pisane radove, mogla sam da vidim kako je Promoterima učenja međusobna saradnja omogućila da ostvare značajan uticaj na učenike, kolege i kolegice i zajednicu koja uči u celini. Bila mi je čast da uvidim kako pristup razvoju cele škole može kreirati vibrantnu pedagošku kulturu.

Razvoj liderstva nastavnika na Zapadnom Balkanu

Gisela Redondo-Sama, Gordana Miljević, Marijana Georgijeva, Majda Joševska i Klodete Anderson

Uvodna reč urednika

U vreme događaja koji su opisani u ovom poglavlju, Gisela Redondo-Sama (Gizela Redondo-Sama) bila je stipendista fondacije Marija Kiri na postdoktorskim studijama na Univerzitetu u Kembridžu; Gordana Miljević je bila menadžer programa u Centru za obrazovne politike a ranije je radila u Programu za podršku obrazovanju Fondacije za otvoreno društvo. Gordana je bila glavni katalizator za inicijativu Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL) na Zapadnom Balkanu; Marijana Georgijeva (Mariana Georgieva) je bila spoljni konsultant Instituta za otvoreno društvo u Sofiji, u Bugarskoj; Majda Joševska je bila koordinator Profesionalnih zajednica koje uče u Korak po korak fondaciji za obrazovne i kulturne inicijative u Makedoniji a Klodete Anderson (Claudette Anderson) je bila član mentorskog tima HartsKem TLDW programa i nastavnica geografije u Dejm Elis Oven školi u Poters Baru, pored Londona.

Ovo poglavlje nam pruža kratak pogled na nedavne odjeke ITL inicijative, čije je uvođenje 2010. godine omogućeno zahvaljujući početnoj finansijskoj podršci Fondacija otvorenog društva. Namera nam je bila da zakotrljamo loptu. Kroz seriju međunarodnih sastanaka u gradovima poput Beograda, Korinta, Ohrida, Velikog Trnova, Novog Sada i Kembridža, ili u njihovoj blizini, uspostavili smo mrežu ljudi koji su mogli da facilitiraju programe podrške liderstvu nastavnika. Razmenili smo ekspertizu i instrumente. Radili smo zajedno na definisanju principa na kojima će počivati naše buduće akcije a onda se vratili fokusiranju na lokalne programe. U ovom poglavlju opisano je kako su se stvari razvijale u Bugarskoj i Makedoniji, ali znamo da se neformalizovano liderstvo nastavnika razvilo i na drugim mestima (videti, na primer, Vranješević i Čelebičić, 2014). Jedan od razloga zašto su gorepomenuti individualci i organizacije naporno radili da neformalizovano liderstvo nastavnika održe u životu bio je taj što je ono usmereno na potrebu za strategijama koje neće samo unaprediti škole već će, što je daleko važnije, podstaći demokratski način života o kakvom je govorio veliki Džon Džui

(John Dewey). Donji Djuiev citat preuzet je iz bloga koji je napisala ruska komentatorica Sara Lindeman-Koramova (2015):

Kag god je demokratija propala, to je bilo isključivo zbog njene političke prirode. Ona nije ušla u telo i krv ljudi u njihovom svakodnevnom ponašanju. Sve dok demokratske navike i misli ne postanu deo ljudskog tkiva, politička demokratija je nesigurna. (Dewey, 1937).

Priča autora

Nedavna istorija balkanskih zemalja pokazuje kako socioekonomske i političke promene utiču na sisteme obrazovanja (Dimou, 2009). Bilo je mnogo inicijativa za podršku nastavnicima i modernizaciju sistema. Jedna od njih je razvoj programa liderstva nastavnika koji je širom sveta doprineo unapređivanju škola (York-Barr and Duke, 2004). Inicijativa Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL), koja je pokrenuta 2008, odigrala je ključnu ulogu u osposobljavanju nastavnika za vođenje promena u zemljama poput Bugarske, Srbije, Bosne i Hercegovine, Moldavije i Makedonije (Frost, 2011).

Izveštaji međunarodnih organizacija, univerziteta i nevladinih organizacija (NVO) iz raznih delova sveta daju uvid u stanje obrazovanja na Zapadnom Balkanu nakon kolapsa komunizma. Na primer, statistički podaci o upisu učenika u predškolske ustanove i škole koristan su indikator zdravlja obrazovanja. UNESCO (2015) izveštava da je u Bugarskoj, u periodu od 2001. do 2014, stopa upisa u predškolsko obrazovanje porasla sa 66,8 na 83,6 procenata. Izveštaj o stanju dece u svetu (UNICEF, 2016) navodi da je u Makedoniji 89 procenata dečaka i 80 procenata devojčica upisano u osnovnu školu. Kao alternativnu meru, Jugović i Doolan (2013) istraživali su situaciju onih koji u Jugoistočnoj Evropi napuštaju školovanje nakon osnovne škole. Dostupni podaci za Bosnu i Hercegovinu pokazuju da više od 30 procenata onih koji su završili osnovnu školu ne nastavlja sa srednjoškolskim obrazovanjem (UNICEF, 2011). Taj problem je naročito izražen kod etničkih manjina, poput romske zajednice.

Nastavnici na Balkanu suočeni su sa izazovom ostvarivanja inkluzivnog okruženja za učenje u školama u kojima postoji kulturna, religiozna i etnička raznolikost. Prema izveštaju „Nastavnici za budućnost. Usavršavanje nastavnika za inkluzivno obrazovanje na Zapadnom Balkanu“ (*Teachers for the Future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*, (ETF, 2011), nedostaju pozitivni modeli kulturološki osetljivog pristupa obrazovanju jer kulturni identiteti nastavnika ne odražavaju njihovu raznolikost u populaciji, a zapošljavanje nastavnika iz manjinskih grupa nije prioritet. Nadalje, izveštaj navodi da je

nastavna praksa uglavnom didaktička i neinkluzivna a nastavnici imaju malo prilika da razviju strategije za inkluzivno obrazovanje. Međutim, razvoj prakse liderstva koji je proistekao iz ITL inicijative na Balkanu daje primer za načine „pretvaranja teškoća u mogućnosti“ (Freire, 1997). Postoje izuzetne priče o interkulturalnom obrazovanju u Srbiji (Vranješević i Frost, 2016) koje ilustruju, na primer, kako se nastavnici mogu baviti učešćem roditelja iz manjinskih i marginalizovanih grupa u životu škole pomoću projekata koje vode. Drugi primeri, priče o promenama u multietničkom makedonskom društvu, pokazuju uspešno podsticanje socijalne inkluzije pomoću učenja jezika manjine (Sejdini, 2014).

Definisanje tema, zajednički rad

U martu 2015. godine posetili smo Makedoniju i Bugarsku da bismo otkrili neke impresivne i inspirativne priče o transformaciji putem liderstva nastavnika. Želeli smo da više saznamo o tome kako su razvojni projekti koje su vodili nastavnici generisali transformaciju na Balkanu, naročito u vezi sa inkluzijom. Primenili smo saradnički pristup za definisanje konkretnih oblasti kojima će se baviti naše istraživanje. Nekoliko meseci pre posete održali smo seriju razgovora, naročito sa Fondacijom za obrazovne i kulturološke inicijative Korak po korak u Makedoniji, kao i sa Institutom za otvoreno društvo u Bugarskoj. Saglasili smo se da je cilj naše istraživačke posete da ispitamo:

- u kojoj meri se, od 2010, program liderstva nastavnika nastavio;
- tip projekata koje su nastavnici vodili;
- projekte koji su uključili rad s roditeljima i društvenom zajednicom;
- kako je nastavnicima omogućeno da razviju svoj liderski kapacitet;
- kako su nastale mreže nastavnika;
- kako su alatke preuzete od HartsKema adaptirane ili razrađene;
- kako su grupe nastavnika lidera facilitirale dijalog između nastavnika;
- profesionalni identitet facilitatora koji su pružali podršku;
- u kojoj meri je podrška liderstvu nastavnika postala samoodrživa;
- načini na koje je podrška liderstvu nastavnika pomagana ili finansirana;
- prepreke za širenje aktivnosti liderstva nastavnika;
- u kojoj meri su direktori škola uvideli da od liderstva nastavnika ima koristi;
- način na koji su direktori škola podržavali liderstvo nastavnika;
- ulogu lokalnih obrazovnih vlasti ili drugih institucija.

Složili smo se da je najvažnije da se vidimo s kolegama i koleginicama koji su organizovali program liderstva nastavnika, kolegama i koleginicama koji su facilitirali grupe liderstva nastavnika ili događaje, kao i onima koji su učestvovali u tom programu. Pored toga, smatrali smo da je poželjno da se sretnemo s direktorima škola koje su učestvovali u programu liderstva nastavnika, uključujući i susrete mreže. Na osnovu gorepomenutog, osmislili smo tri instrumenta: smernice za razgovor s nastavnicima, smernice za razgovor s facilitatorima i radionicu za ispitivanje nivoa liderstva.

Makedonija: „Iskustva se uveliko razmenjuju“

Klodete i Gizela su otputovale u Skoplje, glavni grad Makedonije, da se vide s Majdom. Kao pripremu za sastanak s nastavnicima, Majda im je dala opšti pregled rada na liderstvu nastavnika u Makedoniji. Objasnila je da su uključene osnovne državne škole, urbane i ruralne, neke etnički homogene a druge heterogene. Na samom početku ITL projekta bilo je uključeno osam škola a do početka 2015/2016. školske godine Majda je očekivala da će oko 70 škola biti uključeno u projekat. Tim je otišao u školu u kojoj se mogao videti s nastavnicima i prisustvovati radionici koja je bila deo programa liderstva nastavnika. Majda je prevodila s engleskog na makedonski jezik i obrnuto.

Anđela, nastavnica koja je učestvovala u programu radi u istoj školi od sticanja zvanja nastavnice, 2004. godine, kao i mnogo drugih njenih kolega koji rade u istim državnim školama u kojima su započeli svoju nastavničku karijeru. Anđela je objasnila ulogu razmene prakse s kolegama i koleginicama:

Ima nastavnika koji su spremni da uče i da pitaju... pa dolaze i pitaju, čitaju moj portfolio, dolaze na moje časove a kada im se dopadne nešto što sam uradila, oni to kopiraju (nastavnica iz Makedonije).

Milena, direktorka osnovne škole, i Isidora, pedagog, bile su facilitatorke programa liderstva nastavnika. Zajedno su došle u Skoplje da bi zajedno s drugim nastavnicima i nastavnicama učestvovala u radionici. Milena je 20 godina nastavnica, od kojih je 12 godina radila u nastavi, a 8 godina je direktorka. One su 2010. započele program liderstva nastavnika.

Kada sam postala direktorka, nisam želela da samo razmenjujem znanje već da ga prenesem mom kolektivu Želela sam da uspostavim praksu u školi u kojoj će nastavnici podeliti s kolektivom znanje i veštine stečene na bilo kojoj obuci koju su pohađali ili tokom studija pa je ovaj konkretan projekat o liderstvu nastavnika stvorio prilike za to.

Zanimalo nas je da vidimo liderstvo nastavnika na delu tokom same radionice. Na radionici su nastavnici u programu liderstva nastavnika učestvovali u interaktivnim aktivnostima u malim grupama. Podstaknuti su da koriste šesire kao

alatku za diferenciranje ideja (de Bono, 2000): plavi šešir za korake i aktivnosti, žuti za poboljšanje nastave i beli za tekući proces. Nastavnici su razmenjivali prakse u smislenom i prijateljskom okruženju, što je pojačalo mogućnosti za saradnju i umrežavanje.

Gizela i Klodet su posetile školu u Ohridu. Stigle su u podne, a dočekala ih je grupa nastavnika koja ih je povela u obilazak škole. Uloga razmene prakse bila je tema dijaloga koji je usledio.

Iskustvo se neštedimice razmenjuje, naročito između iskusnijih i manje iskusnih nastavnika. Na primer, kada sam se pre dve godine zaposlila u ovoj školi, napravila sam svoj plan časa (obavezan dokument) a onda sam ga podelila sa iskusnijom kolegicom koja me posavetovala o tome šta treba da poboljšam, pa sam to uzela u obzir prilikom revidiranja svog plana. Mnogo sam naučila od iskusnijih kolega i kolegica. (nastavnica iz Ohrida).

Takođe smo se osvedočili kako se širi mreža nastavnika u Ohridu, za šta obično imaju podršku direktorke, i kako sastanci daju prostor za međusobnu razmenu ideja i prikaze prakse.

Stekle smo opšti utisak da praksa liderstva nastavnika cveta u Makedoniji. To je verovatno zato što su kolege i kolegice iz Fondacije Korak po korak imale mogućnost da tehnike i alatke stečene učešćem u ITL inicijativi od 2009. do 2011. upotrebe kao komponentu „Zajednica koje uče“ USAID projekta „Čitanjem do liderstva“. To je obezbedilo infrastrukturu i osoblje za dalje pružanje podrške. Postoji jasna potvrda da je liderstvo nastavnika veoma korisna strategija za zajedničku kreaciju znanja, stvaranje vezivnog tkiva u sistemu koje se pokazalo ključnim za izgrađivanje promene kulture u školama kroz samousmereno saradničko učenje.

Bugarska: „Vođenje projekta povećalo je moje stručne kompetencije“

Gizela je iz Skoplja otputovala u grad Varnu u Bugarskoj gde joj se pridružila Gordana Miljević. Tokom popodneva usaglasile su se o svrsi učešća u radionici koja je za naredni dan organizovana u školi. Večeralo su sa organizatorkom radionice, Marianom Georgijevom, iz Instituta za otvoreno društvo i nekoliko drugih nastavnica. Ne samo da su im domaćice preporučile najbolja jela već su podelile svoje znanje o bugarskoj kulturi, kao i plesačke veštine uz pratnju tradicionalne muzike.

Narednog dana su Gordana, Mariana i Gizela otišle u školu gde su ih srdačno dočekali predstavnici škole. Na radionici je bilo dvadeset dvoje nastavnika iz osam klubova „Aktivnih nastavnika“. Tokom prepodneva održana je plenarna sesija o neformalizovanom liderstvu, ulozi zajedničkog rada na razvijanju

budućih inicijativa i učešću roditelja u životu škole. Poseban trenutak bio je kada je prikazan video klip Dejvida Frosta iz Kembridža, kojim je pojačana svest o relevantnosti rada nastavnika u Bugarskoj i na kojem je prikazan poster koji je Dejvid dobio 2010. godine u Velikom Trnovu i koji od tada stoji na zidu njegove kancelarije u Kembridžu. Dejvid takođe čuva razglednicu koju su napravila deca sa svojom nastavnicom a na kojoj piše „Ne čekamo Supermena!“. Mnogo puta je koristio taj slogan da prenese suštinu etike liderstva nastavnika. Učesnici radionice imali su priliku da čuju kako su engleski učenici igrali uloge u Šekspirovom komadu „Romeo i Julija“. Učešće učenika u komadu bilo je bazirano na njihovom zanimanju za aktivnost, a ne na stepenu vladanja engleskim jezikom. Ovaj nediskriminatorski pristup podeljen je u Klubu aktivnih nastavnika koji se redovno sastaju. Izraz „aktivni nastavnici“ još uvek se koristi u delovima sveta koji su bili pod jakim uticajem Sovjetskog saveza i u kojima izraz „liderstvo nastavnika“ ima problematičnu konotaciju (Lapham and Lindeman-Komarova, 2014). Jedan od nastavnika ovako je opisao sastanke o liderstvu nastavnika:

Sastajemo se jednom mesečno u našoj školi ...Obično se početkom godine sastanemo i zajednički odlučimo šta ćemo te godine raditi, koji nam je cilj... koji zadaci... Ako imamo konkretnu temu za koju smo se ranije odlučili, pišemo ideje na tabli, ponekad napravimo kolaže, ponekad radimo u timovima...(nastavnica iz Bugarske).

Posle ručka u učionici, tokom popodneva su prikazani drugi razvojni projekti koje su vodili nastavnici. Teme projekata obuhvatale su časove muzike za uključivanje romskih učenika i „Školu za roditelje“ u okviru škole. Ta inicijativa omogućuje roditeljima da aktivno učestvuju u životu škole s ciljem da se prevaziđu barijere između škole i zajednice, a kroz promovisanje bolje komunikacije između škole i porodice. Jedna nastavnica podelila je svoje iskustvo u vezi s tom inicijativom:

Znali smo da su druge škole osnovala školu za roditelje. To je bilo dobro i pobrinuli smo da je i mi imamo i jako nam se dopada ... (nastavnica iz Bugarske).

Obezbeđeno je vreme i prostor za diskusije u malim grupama u kojima su nastavnici tražili veze između sopstvene prakse i prezentovanih projekata. Neki su učestvovali u drugim aktivnostima liderstva nastavnika i događajima kojih je prethodnih godina bilo mnogo. Na primer, bugarski nastavnici učestvovali su na Nacionalnom festivalu klubova Aktivnih nastavnika na kojem su razmenjivali svoje portfolije i diskutovali o konkretnim pitanjima u vezi s njihovim stručnim usavršavanjem. Institut za otvoreno društvo je podržao Treći nacionalni festival klubova Aktivnih nastavnika, čija je svrha bila da se podstakne šira diskusija o tome šta inspiriše nastavnike u njihovom radu, kako učenici i nastavnici uče i kako razviti veštine učenja. Rezultat širenja liderstva nastavnika u Bugarskoj jeste dobijanje više prilika da vode promene.

Vođenje projekata povećava moje stručne kompetencije, unapređuje kvalitet mog rada i podstiče aktivnost. To je kao mišić koji treniraš: što više radiš, to više želiš da radiš (nastavnik iz Bugarske).

Takođe moramo pomenuti da se bugarski nastavnici umrežavaju i preko svoje Fejsbuk stranice 'Aktivno ucitelistovo'¹².

Ideje za budućnost

Tokom te nedelje imali smo priliku da više saznamo o rastu liderstva nastavnika u Makedoniji i Bugarskoj. Učili smo iz nastavničkih postera, njihovih refleksija i diskusija i uverili se da liderstvo nastavnika ne samo da još uvek živi na Balkanu već, u stvari, i raste. Razvojni rad, pomenut o ovom poglavlju, odvija se bez finansijske podrške koju su 2010. velikodušno pružile Fondacije otvorenog društva, dok su sami nastavnici održali proces promena. Tokom našeg završnog razgovora s brojnim nastavnicima, čuli smo njihove ideje o tome kako da se njihovo liderstvo proširi. Kao naredni koraci predloženi su organizovanje skupa posvećenog međunarodnom liderstvu nastavnika ili priručnik u kojem su resursi iz svih delova sveta. Uz takav stepen inventivnosti i entuzijazma, sigurni smo da će se još mnogo toga dogoditi.

12 Aktivni nastavnici. (prim. prev.)

Korišćenje TLDW metode za obuku srednjeg rukovodećeg kadra¹³

Džudit Neš

146

Osnaživanje nastavnika kao nosioca promena **2. deo**

Uvodna reč urednika

Džudit Neš (Judith Nash) je dugogodišnji član metorskog tima TLDW programa. Neobično je što u datoj školi radi kao nezavisan konsultant, a ne kao član kolektiva. Projekat opisan u ovom poglavlju proistekao je iz njenog konsultantskog rada u školi za učenike od 11 do 18 godina, Ternford školi (Turnford) u mestu Valtam Kros (Waltham Cross). Pre nekoliko godina škola ju je zamolila da održi obuku za srednji rukovodeći kadar. Koncept „obuka” je antiteza pristupu školi i usavršavanju nastavnika koji je opisan u svim ostalim poglavljima ove knjige. U HartsKemu se o obuci govori u negativnom smislu jer se smatra uskom bihevorističkom idejom koja podržava pristup odozgo nadole, instruktivan pristup učenju koji se ne bavi podsticanjem proaktivnog pristupa. Iz Džuditine priče se jasno vidi da je intervencija bila apsolutno neophodna pošto je škola u to vreme imala teškoća da poboljša učinak a direktor je morao da obezbedi učešće svih relevantnih kolega i koleginja. Džuditino iskustvo facilitiranja neformalizovanog liderstva nastavnika predstavljalo je i priliku i izazov tokom planiranja te intervencije.

Ovo poglavlje pruža uvid u ulogu akcije kao ključnog sastojka profesionalnog učenja. U Velikoj Britaniji je odavno utvrđeno da kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika treba da bude usmereno na školu i da se bavi problemima struke; to je utvrđeno još daleke 1970. godine u Džejms (James) izveštaju (DES, 1972)¹⁴. Međutim, TLDW metodologija na koju se Džudit oslanjala pri pripremi svog programa za srednji rukovodeći kadar pretpostavlja da nastavnici razvijaju kapacitet za sprovođenje liderstva onda kada imaju takvu vrstu podrške koja im omogućuje da ga sprovede i da zajednički uče iz tog iskustva.

Džuditina priča

U VB se uloga srednjeg rukovodećeg kadra u radu na unapređenju škole sve više uvažava. Nije neuobičajeno da škola, nakon posete državne inspekcije, dobije

13 Na primer, predsednici aktiva, koordinatori raznih aktivnosti, itd. (prim. prev.)

14 Ministarstvo prosvete i nauke (Department of Education and Science) (prim. prev.)

zadatak da se fokusira na razvoj srednjeg rukovodećeg kadra, pojedinaca koji vode kurikulum ili nastavu u produženom boravku. Škola koja je upravo dobila zadatak za unapređivanje škole pozvala me je, kao samostalnog konsultanta, da osmislim i sprovedem program podrške srednjem rukovodećem kadru. Pošto sam imala iskustvo facilitiranja HartsKem TLDW programa, smatram da je on moćno sredstvo za unapređivanje škole i stručno usavršavanje. Shodno tome, predložila sam da metodologiju prilagodimo datoj svrsi. To je odmah stvorilo dilemu jer je škola prvobitno zahtevala da u programu učestvuju svi koji su na poziciji srednjeg rukovodećeg kadra. Jedan od fundamentalnih principa TLDW-a jeste da učesnici dobrovoljno učestvuju, a ne da se to od njih zahteva. U ovom poglavlju bavim se uticajem TLDW metodologije na sposobnost učesnika da unesu promenu u kontekstu u kojem učešće nije slobodno odabrano, već se zahteva.

Počela sam razgovorom s direktorkom škole na temu ciljeva i obima programa. Razmatrale smo njenu viziju i težnju da promeni profesionalnu kulturu sa onoga što je nazvala „Ne mogu! Neću!” na „ Da, možemo!” kulturu u kojoj kolege i kolegice veruju da mogu da ostvare promene. Što se tiče kapaciteta za liderstvo u školi, složile smo se da je usavršavanje srednjeg rukovodećeg kadra ključno za ostvarivanje promena. Direktorka je želela da osposobi svoje kolege da budu delotvorni, što sam ja protumačila kao: „namernu akciju, znanje, samopraćenje, vršenje izbora i kontrole nad ciljevima i procesima” (Frost, 2006). Složile smo se da ja osmislim program koji će podići standarde nastave i učenja pomoću razvijanja profesionalnog kapaciteta za liderstvo i profesionalne zajednice koja uči. To će zahtevati pažljivu facilitaciju, pri čemu se ima na umu očigledna suprotstavljanost aktivnog delovanja i slobodnog izbora i zahtevanog učešća.

Istorijska perspektiva: od srednjeg menadžera do srednjeg lidera

Srednji rukovodeći kadar odavno ima ključnu poziciju u podizanju postignuća u školama (NCSL, 2003) jer se nalaze između višeg rukovodećeg kadra i ostalih zaposlenih. Često postoji tenzija između ciljeva škole kao celine i tendencije predsednika aktiva da zaštite interese svojih timova (Bennet et al., 2003), takozvane „balkanizacije” (Fullan and Hargreaves, 1992). Glavni problem koji je u Ternford školi trebalo prevazići bila je promenjena uloga tzv „srednjih lidera”, koja se poslednjih godina dešava: od njih se sada očekuje da budu lideri svojih timova i da doprinose izgradnji liderskih kapaciteta u celoj školi. U prošlosti su srednji menadžeri bili upravo to, menadžeri resursa, ljudi i sistema, bez fokusa na saradnju s drugima ili razmenu ekspertize sa svojim timovima. Međutim, Zakonom o obrazovnoj reformi iz 1988. godine

uveden je Nacionalni kurikulum kao standardizovan kurikulum za sve škole, uključujući i odgovarajuće ocenjivanje (Maclure, 1988). Ubrzo nakon toga, 1992. godine, osnovana je nezavisna Državna pedagoška inspekcija (OFSTED) koja je stavila veći akcenat na ulogu srednjih menadžera u sprovođenju kurikularnih promene. „Srednji lideri“ su tako postali odgovorni za praćenje napretka učenika u predmetnim oblastima kao i za rad članova nastavničkog kolektiva.

Postojeće srednje liderstvo

Za planiranje programa za srednje liderstvo za Ternfold školu trebalo je uzeti u obzir taj novi kontekst. Nedavno imenovana direktorka nasledila je mešovitu grupu srednjih lidera; neki su rano dobili funkciju srednjeg lidera i godinama su bili na tom položaju, dok su drugi bili mladi nastavnici koji su promovisani na tu funkciju ubrzo nakon početka svoje karijere. Nijedna grupa nije imala sigurnost za implementiranje one vrste promene koja je ključna za unapređivanje škole. Direktorka mi je saopštila šta je brine u vezi sa onim što očekuje da njeni srednji lideri rade.

Kao nova direktorka, razvijam kulturu škole koju teško prihvataju srednji lideri koji su dugo na toj poziciji zato što bi morali da promene svoje stanje uma. To je, takođe, teško za mlade lidere koji su rano dobili tu funkciju i imaju problem s nedostatkom samopuzdanja i upravljanjem vremenom (Direktorka).

Probleme samopouzdanja i nedostatka iskustva izneli su brojni učesnici u programu:

Moje inicijalno obrazovanje nije me nimalo pripremio za izazove srednjeg liderstva. Radila sam samo godinu dana pre nego što sam preuzela ulogu srednjeg lidera, tako da nisam imala priliku za bilo kakvo stručno usavršavanje koje bi popunilo tu prazninu (Učesnica 2).

I direktorka i srednji lideri bili su svesni potrebe za programom stručnog usavršavanja za srednje liderstvo koji bi razvio njihove liderske veštine.

Korišćenje TLDW okvira

Razmišljala sam o tome kako da delotvorno osnažim srednje lidere za vođenje promena. Razmatrala sam brojne opcije koje su uključivala HartsKem TLDW programe i programe koje sprovodi Nacionalni koledž za liderstvo škole (National College for School Leadership (NCSL). Program NCSL-a je rigidniji i direktivniji od TLDW-a koji omogućuje facilitatorima da program prilagode kontekstu. NCSL

program zahteva intenzivno proučavanje literature za koje učesnici iz škola koje imaju poteškoće nemaju mnogo vremena.

Imajući to u vidu, bila sam sklona tome da primenim TLDW pristup. Videla sam kako TLDW program može da razvije leaderske veštine učesnika. Prema tome, predložila sam da se oslonimo na principe koji su postavljeni u verziji Priručnika za TLDW učesnike iz 2010. godine: „preduzimanje inicijative za unapređivanje prakse“; „strateško delovanje na ugrađivanju promene“; „sakupljanje i korišćenje dokaza“; „doprinos stvaranju i širenju stručnog znanja kroz saradničke procese“.

Direktorka i ja smo se složile da bi program zasnovan na tim principima bio dobar za razvoj srednjih lidera škole. Tokom naredne godine učesnici će preduzeti projekat zasnovan na oblasti koju žele da razviju. Projekti će učesnicima dati priliku da razviju svoju praksu i da istovremeno širom škole promovisu kulturu učenja. Osmišljavanje i vođenje razvojnog projekta biće dobar instrument za vođenje promene, razvijanje sposobnosti učesnika za samorefleksiju i smisla za preduzimanja akcija (Frost, 2013). Sprovodiće liderstvo i tako početi da u školu ugrađuju promene koje odgovaraju direktorkinoj viziji zajedničkog liderstva.

Izazov prilagođavanja TLDW metodologije

Volontarizam i ideja neformalizovanog liderstva prožimaju TLDW principe. Obično pojedinci izaberu da se pridruže TLDW grupi jer veruju da im ona daje prostor za usavršavanje i žele da prihvate izazov vođenja promene. TLDW program pruža takvu vrstu podrške koja može da „probudi uspavanog diva liderstva“ u njima (Katzenmeyer and Moller, 2001). U Ternford školi se od nastavnika zahtevalo da učestvuju jer su bili na formalnim pozicijama u organizacionoj strukturi škole. Posledica toga bila je da, umesto da razvijaju projekat zasnovan na svojim vrednostima i interesovanjima, razvijaju projekte fokusirane na usaglašene vrednosti i ciljeve škole. Imajući to na umu, direktorka i ja smo proučile te vrednosti i ciljeve i zaključile da su dovoljno široki da omoguće učesnicima da svoje lične profesionalne vrednosti usaglase s vrednostima škole. Ono što me je osnažilo da donesem konačan zaključak o tome da program baziram na TLDW principima, bilo je proučavanje drugih izveštaja o prilagođavanju TLDW-u u kojima su poštovani osnovni principi, ali u kontekstu konkretnih potreba u datom okruženju.

U tom pogledu bila mi je zanimljiva priča o APREME projektu (Frost, 2012b). Grupa istočno– evropskih zemalja želela je da se posveti pitanju slabe uključenosti roditelja iz etnički manjinskih grupa u obrazovanje svoje dece.

Menadžeri projekta su pitali da li bi se pristup neformalizovanog liderstva nastavnika mogao upotrebiti za podršku intervenciji koja bi povećala učešće roditelja. Materijali, alatke i tehnike već su postojali zahvaljujući inicijativi Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL, videti 21. poglavlje), tako da bi bilo relativno malo troškova oko njihovog prilagođavanja za tu konkretnu svrhu. Nastavnici su pozvani da učestvuju, iako je ciljna oblast bila donekle ograničena. Činjenica da je TLDW program uspešno prilagođen za zadovoljavanje konkretne potrebe ulila mi je poverenje da se oslonim na taj program s fokusom na razvijanje veština srednjeg liderstva. Bila sam sigurna da ću, imajući u vidu interesovanje za trajno stručno usavršavanje koje su pokazali neki srednji lideri, uspeti da podržim učesnike u razvijanju aktivnog delovanja i strateškog planiranja s ciljem postizanja istinske promene.

Evaluacija programa

Naš tečaj za srednje lidere oslanjao se na osnovni okvir TLDW programa i uključivao je predvečernje sesije, individualno mentorstvo, razvoj projekata i susrete mreže. TLDW program je osmišljen za razvijanje kapaciteta liderstva, ali sam u slučaju Ternford programa planirala da pojačam fokus na liderskim veštinama. Povećali smo broj individualnih mentorstava, što je učesnicima pružilo dodatne mogućnosti da preispitaju svoje probleme i izgrade samopouzdanje. Jednogodišnji program pružio je trajne prilike za razvoj za tri uzastopne grupe srednjih lidera. Podaci za evaluaciju prikupljeni su polustrukturisanim intervjuima, anketama, imejlovima i razgovorima sa članovima višeg rukovodećeg tima, uključujući direktorku i druge članova tima. Analizirala sam podatke i koristeći svoje iskustvo facilitatora, proveravala u kom su stepenu postignuti ciljevi programa.

Na početku su odgovori učesnika na prvi TLDW princip, „preduzimanje inicijative za unapređivanje prakse”, bili neujednačeni. Prvoj grupi srednjih lidera nedostajalo je poverenje u sopstvenu sposobnost da dovedu do promene, ali kako je program odmicao, sticali su samopouzdanje i počeli da preduzimaju inicijativu. Jedna nastavnica iz produženog boravka izjavila je da je studije nisu pripremile za izazove srednjeg liderstva kada se radi o stvarima kao što su donošenje odluka i ocenjivanje njenog rada na osnovu sopstvenog i rada drugih, iako joj je učešće u programu pomoglo da stekne samopouzdanje i razvije te profesionalne veštine. Na početku, neki učesnici nisu rado prisustvovali predvečernjim sastancima i susretima mreže. Razgovarajući s direktorkom o tome, diskutovale smo o efektu prisiljavanja pojedinaca da se uključe u program. To je izgleda bila značajna prepreka. Doneta je odluka da će sledeći put kada bude pozvala novu grupu srednjih lidera naglasiti njihovu ključnu ulogu u unapređivanju škole.

Drugi princip, „strateški delovati na ugrađivanju promene“, u početku je bio zahtevan za učesnike. Ponovo se javilo pitanje samopouzdanja. Zanimljivo je da je jedan od učesnika to opisao u odnosu na položaj, a ne na veštine ili praksu liderstva.

Verujem da mi je ovaj program omogućio da steknem samopouzdanje za položaj srednjeg lidera, između višeg rukovodstva i nastavničkog kolektiva.

(Učesnik 5).

Hartskem programi su građeni na ideji neformalizovanog liderstva nastavnika, ali nekim učesnicima je bilo teško da to sagledaju izvan svoje dodeljene uloge.

Glavni faktor koji je učesnicima u kasnijim grupama omogućio da strateški deluju i ostvare pripreme bila je sve bogatija kultura profesionalnog učenja koja se širila u školi. Uspostavljeni su drugi programi stručnog usavršavanja i učvrstila se ideja da uspešno liderstvo zahteva kontinuirano učenje i promišljanje.

Treći princip, „sakupljanje i korišćenje dokaza“, jasno se izdvajao u postupcima razvojnih programa srednjih lidera. Svi učesnici su prikupljali dokaze tokom svog razvojnog rada. To je podstaklo dublju analizu i samoevaluaciju, što se vidi iz sledećeg komentara:

Zbog mog projekta počeo sam da se jače fokusiram na sopstvenu nastavu razmišljajući „da li to oni razumeju?“ umesto da prosto tražim da to urade... Pre učešća u programu za srednje lidere nikad nisam znao da li je ono što radim dovoljno dobro za razmenu s kolektivom. Prošle godine sam odbio poziv da se uključim u program jer nisam bio siguran u sopstvenu nastavu.

(Učesnik 8).

Bilo je pravo zadovoljstvo videti kako učesnici stižu samopouzdanje da preispitaju oblasti koje ranije nisu uzimali u obzir.

Princip „sakupljanje i korišćenje dokaza“ funkcioniše u tandemu s principom „doprineti stvaranju i širenju stručnog znanja kroz saradničke procese“ na razvijanju liderskih veština. Tokom svojih razvojnih projekata, učesnici su se konsultovali s drugima i sarađivali s njima kako bi doprineli unapređenju rada škole. Projekti učesnika bili su veoma raznoliki i korišćeni su za razvoj prakse u školi i širom mreže. Informacije o projektima razmenjivane su s kolegama iz drugih škola; poster i prikazom projekta bili su izloženi u zbornici a učesnici su razmenjivali svoje radove putem školskog internog veb sajta. Učenje učesnika pojačano je saradnjom s kolegama koje su upoznali na sastancima mreže. Sve što je ovde opisano nije dovelo samo do bolje prakse liderstva već je unutar celog nastavničkog kolektiva pojačalo razumevanje pedagogije.

Zaključak

Jedan od fundamentalnih principa TLDW-a jeste taj da se učesnici pozivaju a ne da se prisiljavaju na učešće. U ovom poglavlju bavila sam se načinom na koji se TLDW metodologija može upotrebiti za podršku individualnom razvoju i vođenju promena čak i onda kada je učešće ljudi u početku zahtevano a ne slobodno izabrano. Evaluacija je pokazala da je program omogućio razvoj liderskih veština i da se kultura škole pomerila sa „Ne mogu. Neću” na „Da, možemo” kulturu, u kojoj članovi kolektiva veruju da mogu uneti promene. Sada škola ima kritičnu masu nastavnika koji sebe smatraju osnaženim nosiocima promena i koji su spremni da preduzmu inicijativu i unesu pozitivne promene u svoju školu.

3. deo

Perspektive iz ugla obrazovne politike i istraživanja

Ovaj deo knjige ima samo tri poglavlja koja se odnose na četvrti nivo liderstva nastavnika, a koji je naveden u urednikovom uvodu: „nastavnici se angažuju u zastupanju svojih ideja povezujući se s velikim organizacijama da bi tako pojačali svoj glas“. Istraživači i oni koji su direktno uključeni u oblikovanje obrazovnih politika pokazuju sve veće interesovanje za taj aspekt liderstva. Prethodni delovi knjige daju obilje dokaza o napornom radu nastavnika koji je potreban da bi se demonstrirala snaga i potencijal neformalizovanog liderstva, ali bi bilo nerealno očekivati da oni sami nose težak teret zastupanja ideje neformalizovanog liderstva. Oni moraju da rade u nastavi i vode škole.

Istraživanja su od vitalnog značaja za izgradnju ubedljivog i verodostojnog temelja za to zastupanje. Neophodno je da istraživanja sprovode, barem delom, oni čija perspektiva nije oblikovana direktnom uključenošću u praksu. Ne kažem da bi istraživanje koje sprovode ljudi izvan neposredne oblasti delovanja bilo apsolutno nepristrasno ili objektivno. Te ideje su, ionako, problematične za istraživanja u oblasti obrazovanja, što je Eliot Aisner (Elliot Eisner) razmatrao u *The Enlightened Eye* (Prosvećen pogled, 1997). Poglavlja u ovom delu napisali su ljudi koji su povezani sa oblašću obrazovanja tako da su poslu pristupili s vrednostima i iskustvom iz te oblasti. Vrednosti poput demokratije i socijalne pravde su u prvom planu. Stečeno iskustvo, uključujući izvođenje nastave, predstavljanje interesa nastavnika i zastupanje njihovog glasa, oblikuju gledište autora. Međutim, oni uistinu unose različitu perspektivu koja im omogućuje da se upuste u kritičku analizu i utvrde relevantnost i značaj rezultata svojih istraživanja.

Autori poglavlja u ovom delu takođe su na različite načine povezani s međunarodnim telima i organizacijama kao što su Mreža istraživača Evropske Unije, Globalna federacija nastavničkih sindikata, Međunarodno obrazovanje, filantropske i promoterske organizacije poput Fondacija otvorenog društva i UNICEF-a. Prema tome, oni su dobro pozicionirani i sposobni ne samo za analizu i evaluaciju prakse koja se odnosi na neformalizovano liderstvo već i za njegovo zastupanje.

Principi za unapređivanje saradničke prakse nastavnika: Lekcije iz HartsKem mreže

Amanda Roberts i Filip Vuds

Uvodna reč urednika

Amanda Roberts (Amanda Roberts) je viši predavač za predmet Istraživanja u obrazovanju na Hartfordšajer univerzitetu a Filip Vuds (Philip Woods) na istom univerzitetu predaje Obrazovnu politiku, demokratiju i liderstvo. On je i direktor Centra za liderstvo u obrazovanju na Hartfordšajer univerzitetu.

Projekat koji opisuju u ovom poglavlju – saradnička praksa – konfrontira dugotrajni problem individualizma, izolacije i privatnosti u nastavi. Hargrivoovo balansirano razmatranje te teme demonstrira njenu kompleksnost (Hargreaves, 1994). U svakom slučaju, njegove kategorije individualizma, saradnje, artificalne kolegijalnosti i „balkanizacije“ uveliko se koriste u radionicama i na seminarima za isticanje argumenata u korist saradničke prakse. U HartsKemu kontinuirano ističemo i promovišemo saradnju, svesni da bez saradnje promena neće biti ugrađena i održana i da bez nje nastavnici neće ostati članovi profesionalnih zajednica koje uče. Međutim, naša posvećenost saradnji treba da uzme u obzir da je za nastanak promene neophodno mobilizirati moralnu svrhu praktičara i osnažiti ih da preduzmu inicijativu, praktikuju liderstvo i individualno unapređuju svoju stručnost. Prema tome, izazov je u osmišljavanju potpornog sistema koji održava optimalnu tenziju između individualnosti i kolegijalnosti.

Priča Amande i Filipa

U ovom poglavlju iznosimo sledeće ključne principe za podsticanje saradničke prakse liderstva koja podržava učenje i socijalnu pravdu:

- **Aktivno delovanje:** negovati aktivno delovanje nastavnika da bi oni mogli zajednički inicirati i voditi promene u onim aspektima prakse do kojih im je stalo.
- **Podrška:** kreirati strukture koje pomažu nastavnicima da razviju kolektivni identitet, samopouzdanje i strategije za uključivanje drugih u svoja nastojanja da promene praksu.

- **Ravnopravnost:** učiniti da promovisanje ravnopravnosti – uvažavanje, učestvovanje, pravedne prilike za učenje i smanjivanje socioekonomske nejednakosti – bude eksplicitan cilj saradničke prakse nastavnika.
- **Učenje:** podsticati, u okviru saradničke prakse nastavnika, učenje koje uključuje kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj, kao i predispozicije i sposobnost za samostalno i kritičko mišljenje.

Ti principi pojavljuju se u pet studija slučaja u Velikoj Britaniji (VB) Vuds (Woods et al., 2016) koje su se bavile aktivnostima HartsKem mreže. Istraživanje je sproveo Hartfordšajer Centar za liderstvo u obrazovanju (CEL), koji je osnovan da bi se podstaklo istraživanje, praksa i razvoj liderstva koje delotvorno podržava učenje, socijalnu pravdu i zajedničko aktivno delovanje.

EFFeCT projekat

Priprema studija slučaja u VB jeste deo projekta za Evropski metodološki okvir za facilitiranje saradničkog učenja za nastavnike (the European Methodological Framework for Facilitating Collaborative Learning for Teachers (EFFeCT)). Projekat finansira Evropska unija i u njemu učestvuju Republika Češka, Finska, Mađarska, Irska, Letonija i VB. Cilj projekta je iznalaženje inovativnih načina kako bi se poboljšala obrazovna politika i praksa za učenje nastavnika, s naročitim fokusom na poboljšanju prilika za saradničko učenje kroz promovisanje umrežavanja i stručne saradnje između nastavnika, edukatora nastavnika, istraživača i drugih zainteresovanih strana u oblasti obrazovanja. S ciljem učenja iz delotvornih praksi u zemljama učesnicama u projektu, svaki nacionalni projektni tim je sakupio i podelio studije slučaja o praksi saradničkog učenja (EFFeCT Project, 2014).

Naš participatorni pristup izvođenju studija slučaja baziran je na tradiciji zajedničkog istraživanja s praktičarima (Denis and Lehoux, 2009; Zuber-Skerritt, 2011), što nam pomaže da premostimo razdvojenost praktičara i istraživača. To je značilo, na primer, temeljnu diskusiju o ciljevima studija slučaja i potencijalnim izvorima podataka sa predstavnicima HartsKem mreže i validiranje naših interpretativnih analiza od strane učesnika. To nas je navelo da kroz seriju diskusija svesno integrišemo kritički, saradnički i reflektivni pristup u našem proučavanju izvora informacija.

Fokusirajući se na izabrane aktivnosti HartsKem mreže, prva studija slučaja bavila se razvojnim projektima koje vode nastavnici, a čiji su primeri dati u poglavljima od 1 do 10. Druga studija je istraživala razvojni rad koji vode nastavnici a koji uključuje više škola, o čemu se govori u 13. poglavlju. Treća se fokusirala na HartsKem Master program iz Vođenja nastave i učenja, koji

je prikazan u 11. poglavlju. Poslednja studija slučaja odnosi se na HartsKem inicijativu Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL), koja je opisana u poglavljima 12, 15, 17, 19 i 21. Studije slučaja objavljene su u Vuds i saradnici (Woods et al., 2016).

Principi

Za potrebe EFeCT projekta formulisali smo četiri karakteristike delotvornog saradničkog učenja nastavnika s ciljem usmeravanja, identifikovanja i proučavanja studija slučaja. Te karakteristike – participatorna profesionalnost, produbljena saradnja, podsticanje ravnopravnosti i produbljeno učenje – bazirane su na radovima iz oblasti obrazovanja sledećih autora: Biesta (Biesta, 2009), Frost (Frost, 2006), Vangregien i saradnici (Vangriegen et al., 2015), Vard i saradnici (Ward et al., 2015) i Vuds i Roberts (Woods i Roberts, 2015, 2016). Slede ključni principi koji se odnose na svaku karakteristiku a koji su proistekli iz naših refleksija na studije slučaja i iz onog što smo naučili iz njih s ciljem da se pruže korisne indikacije za prioritete prilikom razvijanja i podsticanja saradničke prakse nastavnika.

Prvi princip: dati prioritet oslobađanju aktivnog delovanja nastavnika kako bi mogli zajedno incirati i voditi promene u onim aspektima prakse do kojih im je stalo.

Taj princip proističe iz našeg razmišljanja o participatornoj profesionalnosti koja, kako je ovde definisano, odražava participatorni ili demokratski model profesionalnosti i uključuje koliderstvo nastavnika ili drugih zainteresovanih strana, mobilizaciju njihovog znanja i ekspertize i proaktivnu interpretaciju i sprovođenje obrazovnih politika.

Studije slučaja ilustruju raznorazne aspekte participatornog profesionalizma. On je najeksplicitnije artikulisan kroz konstituisanje pedagoških principa HartsKem Master studija iz Vođenja nastave i učenja, koji su srž mreže. Na ovom jedinstvenom master programu, priznatom od strane Hartfordšajer univerziteta, na kojem predaju samo aktivni nastavnici, omogućuje se nastavnicima i ostalima da razviju aktivnu profesionalnost u okviru koje edukatori iz svih delova uobičajene hijerarhijske strukture školovanja mogu saradnički inicirati i voditi promene i tako graditi znanje. Cilj programa je razvijanje aktivnog delovanja nastavnika kao članova profesionalne zajednice u kojoj je praksa distribuisanog liderstva definišuća karakteristika.

U TLDW programu, nastavnici koji žele da unesu promene formiraju grupu koju facilitator vodi kroz ključne korake kako bi ih podržao u vođenju promene koja dovodi do poboljšanja (Hill, 2014). U strukturu TLDW programa ugrađen je participatorni profesionalizam. Program uključuje proces razjašnjavanja vrednosti,

koji je značajan jer potvrđuje aktivno delovanje učesnika i slobodu da se posvete razvoju onog aspekta prakse do kojeg im je stalo. Program sadrži aktivnosti koje učesnicima pomažu da iskristalizuju svoj fokus i planiraju razvojne projekte. Umesto da doprinose implementaciji ideje koja potiče od rukovodstva škole, nastavnici osmišljavaju sopstveni pristup rešavanju problema koji smatraju važnim i kroz taj rad demonstriraju moralnu svrhu koja je karakteristika visokog nivoa profesionalnosti, što je suštinsko za proces participatornog profesionalizma i vođenja promena.

Drugi princip: kreirati kulturološke strukture i strukture zajednice koje pomažu nastavnicima da razviju kolektivni identitet, samopouzdanje i strategije za uključivanje drugih u svoja nastojanja da promene praksu.

Ovaj princip je izveden iz naših refleksija na produbljenu saradnju koju definišemo kao saradnju koja uključuje kohezivnu kulturu, jak timski identitet, uzajamnu podršku i kreativan razvoj inovativnih i holističkih načina za podršku učenju i razvoju dece i porodica. Studije slučaja sadrže niz blistavih primera o nastavnicima koji shvataju da svoje ciljeve mogu postići delotvornije ako rade s drugima. To nije površinska saradnja koja često rezultira kasnim uključivanjem saradnika u projekat. Umesto toga, nastavnici uglavnom pozivaju saradnike da im se pridruže od početka razmišljanja o projektu, njegovog planiranja i oblikovanja. Takva praksa dovodi do kreiranja stručnog znanja koje je transformativno kako na ličnom, tako i na institucionalnom nivou.

Produbljenu saradnju potpomažu karakteristike institucije i zajednice koje podržavaju saradničku aktivnost i razvoj zajedničkog identiteta. U primerima se nalaze gorepomenuti pedagoški principi koji izražavaju eksplicitnu posvećenosti nameri da se kreira pedagoška zajednica u čijem su centru razvojni projekti. Tu je i HartsKem godišnja konferencija na koju su pozvani svi članovi mreže. Konferencija je postala značajan i oipljiv sastojak u stvaranju osećaja pripadnosti mreži. Ona daje prilike za ekspliciranje i davanje javne podrške TLDW pristupu kao i za odavanje priznanja načinu na koji taj pristup neguje participatorni identitet i aktivan, pouzdan profesionalizam. Val Hill, direktorka HartsKema 2015/2016. godine, opisuje uticaj koji takav kolektivni profesionalizam može da ima:

... neprestano donosite takvu posvećenost i energiju u HartsKem i ona raste jer vi rastete. Svaka inovacija, svaka saradnja, svaki pomak prakse menja odnos snaga i gradi naše kolektivno stručno znanje, naše razumevanje i, verovatno najznačajnije, naše samopouzdanje (govor Val Hill, u Frost 2016: 5).

Rad s drugima na razvijanju zajedničkog vlasništva nad praksom nije samo izbor pojedinog nastavnika već zajedničko načelo stručne prakse. U studijama

slučaja nastavnici koji vode saradnički rad pokazali su entuzijazam i ozbiljnost pri preuzimanju uloge facilitatora u generisanju ideja i praktičnog unapređivanja zajedno s kolegama i koleginicama i učenicima. Podržavajuće strukture koje pomažu nastavnicima da steknu samopouzdanje, razviju strategije i sopstveno gledište za vođenje promene jesu ključne za takvu produbljenu saradničku praksu.

Treći princip: učiniti da promovisanje ravnopravnosti – uvažavanje, učestvovanje, pravedne prilike za učenje i smanjivanje socioekonomske nejednakosti – bude eksplicitan cilj saradničke prakse nastavnika.

Promovisanje ravnopravnosti, u sveobuhvatnom smislu, odnosi se na podsticanje ravnopravnih prilika za učenje, uzajamnog poštovanja, participacije i smanjivanje neopravdanih socioekonomskih nejednakosti i njihovih negativnih efekata.

Princip inkluzivnosti je utemeljen u HartsKem mreži. Struktura i način rada TLDW grupe zasnovani su na posvećenosti, ravnopravnosti i uverenju da sposobnost liderstva nije ograničena na one koji se nalaze na rukovodećim funkcijama. Umesto toga, svako zaposlen u obrazovanju može da bude deo takve grupe, što pokazuje posvećenost HartsKema podršci leaderskoj sposobnosti koja je karakteristika svih ljudi (Hill, 2014). Primeri bavljenja nejednakostima vide se u razvojnim projektima. Na primer, projekat o uvažavanju različitih jezika u školi u kojoj je engleski jezik za više od polovine ukupnog broja učenika strani jezik nastojao je da poveća uzajamno poštovanje i prilike za učenje u kojima se jednako ceni znanje i doprinos svakog. To je dovelo do boljeg razumevanja jezika i kultura, što je uticalo na povećanje socijalne kohezije u toj multikulturalnoj školi.

HartsKem pristup adaptiraju i koriste nastavnici koji teže da izgrade proaktivnu struku posvećenu saradničkom aktivnom delovanju u situacijama koje karakteriše visok stepen deprivacija, socijalne razlike i istorijat nasilnih sukoba. Zanimanje za liderstvo nastavnika koje su pokazali kolege i kolegice dovelo je do razvoja inicijative Međunarodnog liderstva nastavnika (ITL) koja je započela 2008. godine. Na Godišnjoj konferenciji 2015. godine nastavnici iz Makedonije, Egipta i Palestine prezentovali su svoje projekte. Studija slučaja koja se bavi ITL inicijativom u Bosni i Hercegovini demonstrira ključni položaj ravnopravnosti i inkluzivnosti jer je njen glavni cilj rad na prevazilaženju barijera i predrasuda, smanjivanju nejednakosti i promovisanju jednakih prava i kohezivnijeg društva u kojem se podržava učenje. Razmišljanje o tim primerima dovelo nas je do shvatanja da takva ravnopravnost treba da bude centralni i eksplicitni cilj saradničke prakse nastavnika.

Četvrti princip: podsticati, u okviru saradničke prakse nastavnika, sveobuhvatno učenje koje uključuje kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj članova zajednice profesionalaca, kao i predispozicije i sposobnost za samostalno i kritičko mišljenje.

Taj princip je proistekao iz refleksija o tome kako aktivnosti HartsKema podržavaju razvoj produbljenog učenja. Koncept produbljenog učenja, kako ga ovde definišemo, odnosi se na široko razumevanje učenja koje obuhvata različite aspekte razvoja – kognitivni, emocionalni, socijalni i tako dalje.

Biestove (Biesta, 2009) tri dimenzije učenja korišćene su za strukturisanje analize studija slučaja. Dimenzija *kvalifikacija* odnosi se na znanje, veštine, razumevanje i dispozicije koje onome koji uči omogućuju da nešto uradi. Studije slučaja sadrže dokaze o tome kako nastavnici i njihovi kolege i kolegice obogaćuju svoje učenje o pedagogiji i o tome kako da najdelotvornije poboljšaju onaj aspekt obrazovne prakse koji žele. Nastavnici su, takođe, razvili veće samopouzdanje i jaču svest o sebi kao profesionalcima, spremnim da se odupru nekim pretpostavkama o učenju koje su ugrađene u dominantne okvire obrazovne politike u Engleskoj. Razvojni projekti takođe beleže napredak razumevanja, angažovanosti i pouzdanja učenika u raznorodnim oblastima – od pisanja do shvatanja siromaštva.

Očigledna je bila i Biestova dimenzija *socijalizacije*, što znači – postati član određene društvene, kulturološke ili političke zajednice. Kroz redovne sastanke mreže, radionice, Godišnju konferenciju i učešće u TLDW i master programu, nastavnici uče da budu deo jedinstvenog tipa stručne zajednice. Aktivnosti u TLDW grupama izdvajaju ih kao participatorne profesionalce koji žele da preuzmu aktivnu ulogu u unapređivanju škole i izgradnji stručnog znanja.

Dimenzija *subjektivizacije* odnosi se na individualni razvoj u zajednici u kojoj je osoba socijalizovana, kao i na razvijanje sposobnosti za samostalno i kritičko mišljenje. Taj cilj je integralni deo svrhe razvijanja aktivnog delovanja nastavnika i pružanju podrške nastavnicima pri identifikovanju problema i prioriteta za unapređivanje, koji su im važni. Proučavanje literature iz oblasti obrazovanja i razumevanje različitih i kritičkih mišljenja o obrazovnoj praksi smatra se presudnim za podsticanje aktivnog delovanja nastavnika. Zamenica direktora škole u kojoj je 19 članova kolektiva završilo HartsKem Master studije izjavila je da im je to „omogućilo da razviju intelektualnu oštrinu i da imaju poverenja u svoje ideje i praksu liderstva“ (HertsCam, 2011: 8). Što se tiče produbljenog učenja, ključni princip je da saradnička praksa nastavnika treba da bude osmišljena tako da razvija bogatstvo procesa učenja koje sadrži sve Biestove dimenzije (Biesta (2009)

Završni komentari

Na odluku da predložimo principe za unapređivanje saradničke prakse nastavnika umesto da formulišemo komplet standarda ili bihevioralnih očekivanja uticalo je mišljenje Lajtvuda i Riela (Leithwood and Rhiel's, 2003) da je liderstvo aktivnost, a ne karakteristika ili uloga. To nas je podstaklo da se fokusiramo na aktivan pristup neformalizovanom liderstvu – koje u centar pažnje stavlja aktivnosti poput davanja smernica i procenjivanja – i na to kako se može najbolje podržati učenje i socijalna pravda. Smatramo da će korišćeni principi stimulisati razmišljanje o saradničkoj praksi nastavnika i poslužiti kao podloga za razvijanje konceptualnog razumevanja te prakse, kao i da će podržati eksperimentisanje u okviru te prakse. Namera nam je da detaljnije proverimo validnost tih principa tako što ćemo ih podeliti i prodiskutovati s kolegama u EFeCT projektu.

„Nastavnici s velikim N”: propuštena prilika?

Nurbek Telešalijev

Uvodna reč urednika

Nurbek Telešalijev (Nurbek Teleshaliyev) je iskusen istraživač koji je radio u organizacijama poput UNICEF-a i Fondacija otvorenog društva. Prošle godine je doktorirao a njegova doktorska disertacija, prikazana u ovom poglavlju, zasnovana je na fascinantnom istraživanju u Kirgistanu, jednoj od centralnoazijskih republika, koja se još uvek nosi s posledicama raspada Sovjetskog Saveza (Teleshaliyev, 2015).

Ovo poglavlje je važan deo knjige iz nekoliko razloga. Prvo, omogućuje nam da razmislimo o globalnoj krizi obrazovanja, koja je naglašena na veb sajtu Globalne kampanje za obrazovanje (Global Campaign for Education), iz perspektive konteksta u kojem se u akademskom diskursu malo čuje o obrazovanju. Ako mir i prosperitet zavise od dobrog obrazovanja, istraživanja poput Nurbekovog ističu kompleksnost izazova, ali i daju uvid u rešenje. Drugo, ovo poglavlje, koje baca svetlo na svet koji se naizgled prilično razlikuje od našeg, jeste koristan podsetnik da su suštinske stvari poput profesionalne rezilijentnosti i načina na koji se nastavnici mogu međusobno podržavati relevantne za nastavnike ma gde oni bili.

Još jedan razlog zbog kojeg smatram da je ovo poglavlje značajno jeste taj da nas ono uči da smo ograničeni sopstvenim lokalizmom i uzimanjem „zdravo za gotovo” velikog dela diskursa u koji smo uvučeni. Druga zemlja i drugi jezik znače različito konceptualno nasleđe. Na primer, u ovom poglavlju saznajemo za koncept *nastavnički poziv* (ruski: *призвание*). Razmišljanje o značenju tog koncepta je samo po sebi poučno. Podseća nas na vrednost omogućavanja nastavnicima da se uključe u međunarodne mreže, za šta je primer dat u 19. poglavlju ove knjige.

Konačan aspekt ovog poglavlja, a koji želim da naglasim, jeste glavni zaključak Nurbekovog istraživanja koji glasi: potencijal za transformaciju leži u samoj nastavničkoj profesiji. On govori o začaurenom potencijalu nastavnika za liderstvo i o tome šta bi trebalo da se uradi da se taj potencijal oslobodi. To je verovatno najznačajnija lekcija za donosioc obrazovnih politika i nadamo se da će je oni usvojiti pošto pročitaju ovu knjigu.

Nurbekova priča

Moje dvadesetogodišnje bavljenje nastavnicima u Kirgistanu i saznanja o njihovim brigama, vrednostima i identitetima, učinilo je da postanem svestan toga kako oni reaguju na odozgo nametnute reforme i obrazovne politike i usmerilo me ka mom inicijalnom interesovanju za ulogu koji bi nastavnici trebalo i mogli da imaju u reformi obrazovanja. Nastavnička struka se na svakom nivou obrazovanja susreće s teškoćama: nastavnički fakulteti primaju studente s najslabijim ocenama (DeYoung, 2011; Shamatov, 2013); samo 63 procenata studenata nastavničkih fakulteta diplomira; mnogi završeni studenti nemaju svest o svom zanimanju (Steiner-Khamsi, Mossayeb and Ridge, 2007) a samo mali broj njih zapošljava se u školi (UNICEF, 2011). Vlasti očekuju da nastavnici uspešno rade, pri čemu se na fragmentaran i nedosledan način bave lošim radnim uslovima nastavnika. Strategija razvoja obrazovanja Kirgistana za period 2012–2020. (GoK, 2012) ne bavi se nastavničkom strukom u celini, niti daje bilo kakve ideje o tome kako da se nastavnici inspirišu i mobilišu kao stručna sila (UNICEF, 2013). Iako vlasti uvažavaju ulogu koju bi nastavnici trebalo da imaju u poboljšanju kvaliteta obrazovanja, one se ne trude da obezbede učešće nastavnika u reformi nastave i učenja ili poboljšavanju situacije u školama. Obrazovne politike koje se odnose na nastavnike mahom se implementiraju bez adekvatnih konsultacija s nastavnicima, tako da obesnažuju nastavnika i deprofesionalizuju nastavu.

Učestvujući u istraživanju koje se bavilo razlozima manjka nastavnika u Kirgistanu, koje je sprovedena 2009. godine (Steiner-Khamsi et al., 2009), pitao sam se zašto iskusni nastavnici ostaju u školama uprkos trajnom nedostatku podrške koji trpe godinama. Želeo sam da bolje razumem zbog čega su ti nastavnici i dalje posvećeni profesionalci. Moj doktorat fokusirao se na iskusne nastavnike za koje koristim izraz koji se često koristi u Kirgistanu – *учителя с большой буквы* („Nastavnici s velikim N”). Te izuzetne nastavnike uvažavaju njihove kolege i kolegice a učenici i roditelji poštuju zbog iskazivanja trajne posvećenosti profesiji. Imao sam tri međusobno povezana pitanja: šta ih motiviše i šta održava njihovu posvećenost struci; kako oni sprovode svoj profesionalizam; kako oni deluju na druge nastavnike i utiču na njih. Želeo sam da shvatim profesionalnost tih nastavnika u nadi da će više nastavnika u Kirgistanu učiti od njih i, shodno tome, postati „Nastavnici s velikim N”. Još važnije, zanimalo me je to kako bi „Nastavnici s velikim N” mogli da imaju prominentiju ulogu u reformi obrazovanja u Kirgistanu da bi se kompenzovali strukturalni nedostaci i neuspesi obrazovne politike. To odražava globalni interes za način na koji bi nastavnici mogli da imaju veću ulogu u jačanju nastavničke struke i determinisanju njene budućnosti (Bangs and MacBeath, 2012; Frost, 2012a).

Identifikovao sam osam nastavnika u četiri škole sa stažom od 20 i više godina u sovjetskom i postsovjetskomj Kirgistanu. Ti nastavnici odražavaju vrednu baštinu u kontekstu opadajućeg društvenog statusa nastavnika u Kirgistanu. Preživeli su velike promene u obrazovnom sistemu nakon raspada SSSR-a 1991. i, suočeni s padom morala i društvene podrške, pokazali veliku rezilijentnost. Skorije reforme obrazovanja proistekle iz pozajmljivanja obrazovnih politika (Steiner-Khamsi, 2004) nisu mnogo uradile na promeni te situacije. Intervjuisao sam te nastavnike, opservirao njihovu nastavu i vodio fokus grupe s drugima. Takođe sam intervjuisao četiri direktora škole i analizirao dokumentaciju svake škole. Sada sledi kratak pregled mojih nalaza.

Trajna posvećenost

Trajna posvećenost „Nastavnika s velikim N” objašnjava se kompleksnom interakcijom nekoliko faktora koji su uticali na njihov prvobitni izbor nastavničkog poziva, njihov rani izbor da se posvete podučavanju i njihov tekući izbor da nastave da rade u nastavi. U ranim fazama karijere, indirektna iskustva i rana afirmacija tokom incijalne nastavničke obuke i pripravnštva doprineli su tome da izaberu karijeru nastavnika. Roditelji su ih podsticali na bavljenje nastavom a profesionalno usmeravanje i psihološku podršku dobili su od iskusnih nastavnika. Te interakcije konsolidovale su njihova rana uverenja u samoefikasnost (Bandura, 1997) i omogućile im pozitivan stav i sigurnost na početku rada u nastavi. Temeljna uverenja u samoefikasnost uspostavila su profesionalni identitet koji su tokom njihove karijere pojačavali drugi faktori.

Kada su doneli odluku o svojoj početnoj posvećenosti struci, osećaj *призвание* (poziva) (Sukhomlinsky, 1981) produbljavao se i razvijao, izgrađujući principe i temelje njihove posvećenosti nastavi, uprkos teškom periodu tranzicije od 1990ih i 2000ih. Koncept *призвание* ima izvesne sličnosti s moralnom svrhom (Fullan, 1993), ali je vrlo specifičan za postsovjetski Kirgistan. *Призвание* je motivisano *любовь к детям* (ljubavju prema deci) i moralnom odgovornošću za budućnost učenika. To odražava altruizam u profesionalnosti nastavnika u sadašnjem kontekstu, koji je kako posledica, tako i uzrok njihove posvećenosti podučavanju.

Društvena afirmacija i poziv akumuliraju se i doprinose rezilijentnosti nastavnika (Luthar et al., 2000) i neprekidnoj posvećenosti koja je neophodna u teškim vremenima. Rezilijentnost se gradi kroz pozitivne društvene interakcije s kolegama i koleginicama koje im pomažu u razmenjivanju stručnog znanja i pružanju uzajamne podrške. Društveno priznanje njihovog marljivog rada od strane roditelja, učenika i članova zajednice, kao i trajna podrška članova porodice, kompenzuju njihov nizak društveni status i nedostatak nacionalnog

priznanja njihove vrednosti. Prema tome, profesionalna posvećenost „Nastavnika s velikim N” socijalno je konstruisana i ojačana nizom interakcija kako ličnih, tako i profesionalnih.

Profesionalna praksa

„Nastavnici s velikim N” iznalaze načine da se izbore za svoju profesionalnu autonomiju uprkos preovladavajućoj deprofesionalizaciji i upravljačkom pristupu obrazovnoj reformi. Njihova profesionalna praksa oslanja se na utvrđene principe novog profesionalizma (Goodson and Hargreaves, 1996) i međunarodno demonstrirane kriterijume za nastavu (MacBeath, 2012; Niyozov, 2011). Iako rad tih nastavnika implicira univerzalnost tih principa i kriterijuma, rezultati pokazuju istorijski i kulturološki uticaj ideja sovjetske pedagogije: *билим беруу* (obrazovanje) i *тарбия* (vaspitanje).

Nastavnička praksa uključuje osmišljavanje nekonvencionalnih pristupa s ciljem razvijanja boljeg učenja, tako da učenici budu u centru tog procesa učenja. To odražava njihov holistički pristup obrazovanju dece, koji uključuje *билим беруу* i *тарбия* putem kojeg se prenose moralne vrednosti. Nastavnici žele da sarađuju s drugim nastavnicima u rešavanju problema proisteklih iz rastućeg siromaštva i društvenih teškoća; roditeljsko uvažavanje njihovog rada na *тарбия* značajan je podržavajući faktor, pri čemu se ima u vidu nedostatak priznanja, na nacionalnom nivou, za naporni rad nastavnika,

Nastavnici unapređuju svoju praksu i akumuliraju iskustvo građenjem stručnog znanja putem učenja od drugih nastavnika i promišljanjem sopstvene prakse. Oni produkuju materijal za vežbanje kao dopunu teorijskom materijalu koji dobijaju. Međutim, taj materijal ostaje u njihovim učionicama ili se deli sa uskim krugom kolega i koleginica.

Profesionalne interakcije

„Nastavnike s velikim N” kolege i koleginice cene zbog njihove izuzetne profesionalne posvećenosti stručnoj praksi. Međutim, takve interakcije i potencijal za ostvarivanje uticaja na druge obuzdava sam kontekst u kojem rade. Osećajući da ih direktor škole ne podržava, oni svoju profesionalnost sprovode na malom prostoru. Pošto ne žele da ih smatraju nedovoljno obrazovanim, oni ne traže pomoć, što ima negativan uticaj na uzajmno učenje nastavnika. Međutim, ako ih drugi nastavnici zamole za pomoć, pružaju je bez ograničenja ili kritike. Taj nedostatak otvorene razmene znanja i uzajamnog učenja za sve u školi doveo je do profesionalnog samoograničavanja, čija je posledica rastuća individualizacija

stručne prakse, koja stvara dodatne prepreke za saradničko učenje i ograničava delovanje i uticaj nastavnika.

Nastavnici smatraju da se na formalnim školskim sastancima neadekvatno razmatraju pedagoška pitanja, uprkos ustanovljenoj svrsi *усулдук кенешме* (sastanak predmetnih aktiva), *педагогиялык кенешме* (sastanak celog kolektiva) i *насаатчылык* (mentorskog rada), koji su zamišljeni kao platforme za stručne diskusije i doprinose. Formalna priroda tih sastanaka ih ograničava jer na njima često preovlađuje diskusija o birokratskim i administrativnim pitanjima koja su prioriteta rukovodstva škola i diktirani, često bukvalno, od strane funkcionera, tako da nastavnici ili druge kolege i kolegice nemaju vremena za diskusiju o pedagoškim pitanjima. Status „Nastavnika s velikim N” daje im određeni respekt i prostor da svoju stručnost koriste uz manje ometanja, ali istovremeno svodi njihovu interakciju s kolegama i kolegicama na jednosmeran transfer znanja i iskustva.

Generalni nedostatak podrške od strane školskog rukovodstva podriva kolegijalnost i izgradnju zajedničkih ciljeva. Nastavnici ne mogu negovati rezilijentnost drugih nastavnika jer rukovodstvo škole ne neguje rezilijentnost na institucionalnom nivou škole. Razmena stručne prakse svedena je na slučajne individualne interakcije jer rukovodstvo škole ne podstiče nastavnike da uče jedni od drugih. Tu je i konstantan neuspeh funkcionera u obrazovanju da iskoriste iskustvo nastavnika ili da im omoguće aktivno učešće u reformisanju obrazovnih politika ili poboljšavanju kvaliteta obrazovanja.

Zbog toga još uvek nije realizovan prećutan leaderski potencijal nastavnika. „Nastavnici s velikim N” pokazuju da su sposobni da identifikuju oblasti koje bi trebalo poboljšati. Međutim, njihovi individualni naponi su fragmentisani, spontani i nestrateski; njihove inovacije su individualizovane i ograničene na njihove učionice tako da nemaju značajnog uticaja na praksu drugih nastavnika. Oni pokazuju potencijal za liderstvo koji bi mogao da poboljša njihovu struku kada bi se stavili u poziciju uticajnog i iskusnog profesionalca. Okruženje koje pruža više podrške, kako ističu Bengs i Frost (2012), neophodno je za omogućavanje neformalizovanog liderstva i veću razmenu iskustava. Ako nema podržavajućeg konteksta, nastavnici su prisiljeni da se oslanjaju na sopstvenu domišljatost i aktivizam, te stoga njihovi naponi ne vode ka dubljoj transformaciji za kojom teže. Bez podrške rukovodstva škole i obeshrabreni od strane prosvetnih funkcionera, nastavnici iniciraju sve manje profesionalnih interakcija s kolegama i kolegicama. To ima ozbiljne posledice jer ograničava potencijal za profesionalnu saradnju i kolektivno učenje između nastavnika u školama. To je propuštena strateska prilika da se nastavnička profesija transformiše iznutra.

Sve u svemu, „Nastavnici s velikim N” mogu da transformišu nastavničku struku u Kirgistanu samo ako se svi aspekti profesionalizma međusobno podržavaju. Da bi se ta *propuštena* prilika preokrenula u realnu priliku u budućnosti, donosioci obrazovnih politika i druge zainteresovane strane trebalo bi da preduzmu nekoliko aktivnosti.

Implikacije za obrazovnu politiku: šta bi trebalo da se uradi?

Kirgistanu je potrebno 23.700 novih nastavnika a 17.700 nastavnika bi trebalo da bude zamenjeno (UNESCO, 2014a) do 2030. da bi se ostvarili ciljevi nastave u okviru Ciljeva održivog razvoja (Sustainable Development Goals (SDG). Imajući u vidu sadašnje uslove rada i nizak socijalni status nastavnika, malo je verovatno da će u škole doći nove grupe kvalifikovanih i posvećenih nastavnika koji bi postali sledeća generacija „Nastavnika s velikim N”. To ističe hitnost delotvornog korišćenja sadašnje generacije takvih nastavnika jer oni brzo prazne resurs koji će zemlja teško nadomestiti. Ključni cilj za nastavničku politiku trebalo bi da bude regrutovanje studenata koji najviše obećavaju za nastavnike i korišćenje ekspertize sadašnje generacije „Nastavnika s velikim N” kao resurs za jačanje nastavničke profesije iznutra. Ti nastavnici predstavljaju kako baštinu profesije, tako i potencijal za njenu transformaciju. Oni nude profesionalne veštine i znanje koje bi trebalo naširoko razmeniti sa zajednicom nastavnika i spreman su resurs za podršku učenju novih nastavnika uz rad. Pozajmljivanje obrazovnih politika (Steiner-Khamsi, 2004) još uvek ne uspeva da dovede do decenijama obećanog poboljšanja kvaliteta obrazovanja. Tu se ne radi o uskom nacionalizmu, već o pozivu da se prigrli lokalno sproveden profesionalizam. Uz adekvatnu podršku kako prosvetnog sistema, tako i škola u kojima rade, „Nastavnici s velikim N” bi mogli da odigraju katalizatorsku ulogu u oslobađanju potencijala mlađih profesionalaca za obezbeđivanje dugoročne transformacije nastavničke struke i obećavajućeg horizonta za promene.

„Nastavnici s velikim N” i nastavnici oko njih trebalo bi da budu namerno odlučniji u razmeni ideja i saradnji, kao i u razvijanju individualnog aktivnog delovanja kroz profesionalne zajednice koje uče (Day, 2009; Frost, 2012a). Dakle, oni bi mogli da deluju kao kritički prijatelji drugim nastavnicima u školi. Spoljni finansijeri i nevladine organizacije (NVO) koje rade u obrazovanju trebalo bi da se, možda, manje fokusiraju na individualnu obuku nastavnika s ciljem poboljšanja predmetnog znanja i metodologije i da se više koncentrišu na podršku autentičnoj međusobnoj saradnji nastavnika.

Sindikati nastavnika koje kontroliše država i postojeće nastavničke organizacije nisu pokazali ni želju ni sposobnost za vođenje rada na izgradnji saradnje oko

pedagogije koja učenje učenika stavlja u centar njihovih profesionalnih aktivnosti i interakcija. Te organizacije bi trebalo da se potpuno transformišu ili potpuno zamene ako želimo da iskoristimo kolektivno aktivno delovanje nastavnika na transformisanju nastavničke struke.

Podsticajne obrazovne politike i podržavajući pristup rukovodstva škola ključni su ako se ne želi propustiti ta strateška prilika. Tri aspekta profesionalizma – trajna posvećenost, profesionalna praksa i profesionalne interakcije – moraju se međusobno podržavati ako se želi jaka i sposobna nastavnička snaga i veći broj „Nastavnika s velikim N” koji mogu da vode transformaciju nastavničke struke iznutra.

Liderstvo nastavnika i njegovo mesto u globalnom diskursu obrazovnih politika

Džon Bengs

Uvodna reč urednika

Džon Bengs (John Bangs) je viši konsultant u Međunarodnom obrazovanju (EI) i gostujući profesor na Univerzitetu u Kembridžu. Poznat je u VB zbog svoje izuzetne dvadesetogodišnje karijere u Nacionalnom sindikatu nastavnika (National Union of Teachers (NUT)). Njegov odlazak iz NUT-a privukao je veliku pažnju medija koji su pisali da je bio „najbolji lider koga su ikad imali“ (Guardian, 2010). Od 2010. radi sa EI, globalnom federacijom nastavničkih sindikata, (www.ei-ie.org) i od tada je izuzetno uticajan.

Priča u ovom poglavlju pokazuje da se uticaj može ostvariti na različite načine. Nastavnička struka širom sveta pati od sindroma „Ja sam samo nastavnik“, ali nam Džonovo poglavlje pokazuje da nastavnici imaju potencijal da se izdignu i postanu moćni zastupnici ne samo autentičnog učenja mladih koji prolaze kroz naše škole već i same nastavničke struke. Naslov knjige *Buđenje usnulog diva liderstva nastavnika (Awakening the Sleeping Giant of Teacher Leadership)*, koja sada doživljava treće izdanje (Katzenmeyer and Moller, 2009), opisuje ideju da postoji ogroman, još uvek netaknut, potencijal nastavničke struke. Ono što je izazov jeste kako realizovati taj potencijal. Neke priče nastavnika u ovoj knjizi daju primer kako nastavnici mogu početi sa afirmisanjem sopstvene profesionalnosti kroz proces iniciranja i vođenja razvojnog rada. Druge daju primer kako nastavnici mogu da postanu facilitatori programa koji osposobljava njihove kolege i kolegice za liderstvo. Međutim, ono što Džon Bengs ovde naglašava jeste to da bi, s ciljem pojačavanja svog zastupanja, nastavnici trebalo da kreiraju sopstvene mreže kroz koje mogu da dopru do priznatih organizacija, poput Međunarodnog obrazovanja (EI), i uspostave saradnju s njima.

Džonova priča

Ovo poglavlje nije akademsko razmatranje liderstva nastavnika. Na primer, Liberman i Miler (Lieberman and Miller, 2004), Spilejn (Spillane, (2006) i Fulan (Fullan, 1993) pokrili su ovu teritoriju a diskusija se nastavlja. Dejvid Frost je kroz svoj rad na politici i praksi liderstva nastavnika u okviru inicijative Međunarodnog

liderstva nastavnika (ITL, 2011) i HartsKema neizmerno mnogo podigao debatu na viši nivo. Dejvid i nastavnici s kojima je radio u velikoj meri su inspirisali doleopisana dešavanja. Ono što želim da uradim jeste da ispratim kako je koncept liderstva nastavnika zahvatio kolektivan um nastavnika, sindikata i obrazovnih vlasti na međunarodnom nivou i da istaknem prilike koje on stvara, kao i njegovu slabost.

Zajedno s Džonom MakBetom (John MacBeath) i Morisom Goltonom (Maurice Galton) započeo sam 2009. analizu obrazovnih reformi u Engleskoj između 1997. i 2010. koje je sprovodila Laburistička vlada Velike Britanije (Bangs, MacBeath and Galton, 2012). Nastojali smo da iz tih reformi izvedemo međunarodne i nacionalne lekcije. To je bio trenutak u kojem su se dešavale velike političke promene, naročito u obrazovanju. Ljudi koje smo intervjuisali, a mnogi od njih su se bavili obrazovnom politikom, bili su izuzetno otvoreni u iznošenju svog mišljenja jer su bili na granici gubljenja ili sticanja moći. Jedan od njih bio je Majkl Gov (Michael Gove), koga je za nekoliko meseci nova koaliciona vlada imenovala za ministra prosvete. On je video pun potencijal selektivnog navođenja međunarodnih dokaza, naročito onih od strane Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), s ciljem opravdanja dekonstrukcije obrazovnog sistema kako bi se „dala sloboda akademskog tipa tako da direktori i nastavnici ... mogu da imaju određene ruke” (Bangs et al., 2011: 188). U stvari, mnogi nastavnici su se pitali da li su te nove slobode iluzorne jer postojeći rukovodioci škola stiču više nadležnosti a time i veću anksioznost u vezi eksterne odgovornosti, pri čemu se struktura međusobnih odnosa između nastavnika i rukovodstva škole ne menja. Naša knjiga je takođe proučila implikacije tek objavljenog novog istraživanja OECD-a: prvog međunarodnog istraživanja profesionalnog mišljenja nastavnika – TALIS (OECD, 2009). Direktor tog projekta Majkl Dejvidson (Michael Davidson) naveo je: „nećete moći da ostvarite veći napredak ako nastavnici smatraju da prosto nisu u stanju da unesu promene” (Bangs et al., 2011: 67). Tako je TALIS izneo provokativnu mogućnost da postoji odnos između samoefikasnosti, samopouzdanja nastavnika i poboljšanog nivoa postignuća učenika.

Povezivanje nastavnika i donosioca obrazovnih politika – prvi koraci

Do 2010. grupa Liderstvo za učenje (Leadership for Learning group (Lfl) Univerziteta Kembridž i globalna federacija nastavničkih sindikata pokazali su interes za razvijanje struktura obrazovne politike koje će promovisati liderstvo nastavnika na globalnom nivou. Istraživačkoj mreži sindikata pridruženih El bilo je važno da prikupi dokaze o načinu na koji sindikati mogu da pojačaju profesionalnu ulogu svojih članova i o razumevanju implikacija TALIS-a. Zbog toga je El angažovala Dejvida Frosta iz Lfl-a i Džona Bengsa za istraživanje koje

će dovesti do predloga okvira politike EI za promovisanje samoeфикаsnosti, glasa i liderstva nastavnika (Bangs and Frost, 2011). Istraživanje je obuhvatilo intervjue sa sindikatima nastavnika koji već sprovode strategije za unapređivanje profesionalnog kapaciteta svojih članova, proučavanje literature o ефикаsnosti i liderstvu nastavnika, radionice s nastavnicima uključenim u ITL projekat i s grupom nastavnika koji imaju Stive Sinot (Steve Sinnot) stipendije, kao i s diplomiranim polaznicima programa obuke za nastavnike Prvo podučavaj (Teach First).

Tokom perioda istraživanja osnovan je Međunarodni samit nastavničke profesije. To je bio produkt inicijalnih nastojanja Obamine administracije da uvede visoko vrednovano testiranje kako učenika, tako i nastavnika. Taj kaŕnjavajući pristup stvorio je konflikt s nastavničkim sindikatima Sjedinjenih država – Nacionalnim prosvetnim udruženjem i Američkom federacijom nastavnika – koji je rešen na inicijativu sindikata. Arn Dankan (Arne Duncan), ministar prosvete SAD, predomislio se i odlučio da bi bilo daleko bolje reformisati američki obrazovni sistem u partnerstvu sa američkim sindikatima i globalno naučiti od vlasti i sindikata šta u školama funkcioniše.

Prvi Samit održan je 2011. u Njujorku. Fokus mu je bio obrazovna politika koja se odnosi na nastavnike (u daljem tekstu nastavnička politika) i taj fokus se od tada zadržao. Od tada Samit, koji okuplja ministre prosvete i nastavničke sindikate, svake godine organizuju EI, OECD i zemlja domaćin. Izraz „nastavnička politika” je labava definicija, ali ona uključuje politiku regrutovanja, zadržavanja, razvoja, pedagogije, učenja, evaluacije i ефикаsnosti nastavnika i, u širem smislu, profesionalnost nastavnika. Teme upitnika za TALIS pomogle su da se definiše šta se podrazumeva pod nastavničkom politikom.

Ne može se potceniti značaj Samita. To nije prosto razgovor o poslu. Na kraju svakog Samita očekuje se da sindikati i vlasti zajedno dogovore praktične ciljeve za narednu godinu. Samit je imao širi odjek. LfL grupa zajedno s EI, OECD-om i Fondacijama otvorenog društva (FOD) organizuje seminare o budućnosti nastavničke profesije, koji nastavnicima i akademcima koji ne učestvuju na Samitu omogućuje diskusiju o nastavničkoj politici (Cambridge Seminars, 2011–2016).

Partnerstvo između EI i OECD-a bilo je presudno za uspeh Međunarodnog samita o nastavničkoj profesiji. OECD-ov Pripremni izveštaj za prvi Samit sadrži sledeću tvrdnju:

Ishodi učenja u školi rezultat su onoga što se dešava u učionici, te se stoga može očekivati da samo one reforme koje se implementiraju u učionicama budu delotvorne. Angažovanje nastavnika u osmišljavanju i implementaciji obrazovnih reformi je zato ključno i reforma škole neće funkcionisati ako nije

podržana odozdo nagore. To od onih koji su nadležni za promene zahteva da svoje ciljeve dobro artikuliraju i jasno saopšte, kao i da uključe interesne strane koje su pogođene reformom. Ali to također zahteva da nastavnici daju doprinos kao arhitekta promene, a ne samo kao njeni implementatori. Neke od najuspješnijih reformi jesu one koje su podržali jaki sindikati, a ne one u kojima je uloga sindikata bila mala (OECD, 2011b: 51).

Uslovi za stvaranje mesta za liderstvo nastavnika u diskursu globalne obrazovne politike nisu mogli da budu povoljniji. Da li se to dogodilo?

Globalni diskurs?

Pored inicijative Međunarodnog liderstva nastavnika (Frost, 2011), pojavile su se brojne inicijative i organizacije koje su promovisale debatu o liderstvu nastavnika. Prva inicijativa je bila baš Međunarodno obrazovanje (EI). Oni su usvojili Okvir politike koji su predložili Bangs i Frost (Bangs and Frost, 2012). U okviru je identifikovano sedam dimenzija koje obrazovne politike čine spremnim za liderstvo nastavnika:

Pružiti prilike i podršku nastavnicima da budu lideri u razvijanju i unapređivanju profesionalne prakse;

Uspostaviti pravo nastavnika da se čuju i da imaju uticaj na svim nivoima obrazovnih politika;

Štititi i podsticati pravo nastavnika za izvođenje nastave u kontekstu kolegijalne odgovornosti;

Podržati nastavnike u određivanju smera sopstvenog stručnog usavršavanja i u davanju doprinosa stručnom usavršavanju i učenju njihovih kolega i koleginica;

Uvažiti ključnu ulogu koju nastavnici imaju u građenju saradničkih odnosa s roditeljima i širom zajednicom;

Promovisati ulogu nastavnika u ocenjivanju učenika, ocenjivanju nastavnika i evaluaciji škole;

Omogućiti nastavnicima da učestvuju u aktivnostima koje dovode do stvaranja i transfera stručnog znanja.

(Bangs and Frost, 2012: 46)

Bengs i MakBet nadalje predlažu da nastavnički sindikati dobiju priliku da preuzmu vođstvo u pružanju podrške nastavnicima pri razvijanju nastavničke politike. To je oblik kolektivnog liderstva nastavnika. (Bangs and MacBeath, 2012).

Druga inicijativa bio je drugi krug TALIS-a, čiji je instrument omogućio prikupljanje podataka o mišljenju nastavnika o liderstvu. EI je učestvovao u OECD sastancima o TALIS-u i žestoko se borio da izveštaj uključi jasan profil liderstva nastavnika. TALIS 2013 nije mogao da bude jasniji.

Liderstvo nastavnika je značajno zbog mnogo razloga. Nastavnici koji kažu da imaju prilike za učestvovanje u donošenju odluka na nivou škole zadovoljniji su svojim poslom i smatraju se delotvornijima. To važi za većinu TALIS zemalja ... to se ne odnosi samo na to da direktori škola daju nastavnicima određene nadležnosti za donošenje odluka na nivou škole, već na to da bi donosioci obrazovnih politika trebalo da razmotre kreiranje smernica za distribuisano liderstvo i distribuisano donošenje odluka na nivou sistema (OECD, 2014a: 200).

U suštini, OECD je usvojio okvir nastavničke politike za liderstvo nastavnika Međunarodnog obrazovanja (EI)

Treća oblast su, naravno, upravo Međunarodni samiti o nastavničkoj profesiji. Pozvano je trideset OECD zemalja za koje je utvrđeno da imaju delotvorne obrazovne sisteme i većina njih je prisustvovala Samitima. OECD priprema pripreme izveštaje za Samit u kojima se daje pregled istraživanja tema nastavničke politike o kojima delegati diskutuju. Azijsko Udruženje (Asian Society) piše zvanični izveštaj Samita. Liderstvo nastavnika bilo je tema diskusije na Samitu 2015. godine, bazirano na najnovijim podacima TALIS istraživanja. Okvir nastavničke politike Međunarodnog obrazovanja (Bangs and Frost, 2012) uvršten je u OECD-ov izveštaj za 2014. godinu kao deo diskusije o negovanju saradnje (OECD, 2014b).

Na Samitu 2015. napravljen je značajan pomak u debati o liderstvu nastavnika. OECD je prvi put povezo samodelotvornost nastavnika s postignućem učenika:

Navedena istraživanja ukazuju na pozitivnu korelaciju između samodelotvornosti nastavnika i njihovog zadovoljstva poslom s postignućem učenika (Schleicher, 2015: 55).

OECD izveštaj za Samit uključio je preporuke TALIS-a ministrima i sindikatima za izradu smernice politike na nivou sistema, isto kao ono što je EI uradio. Zemlje učesnice dogovorile su praktične ciljeve. U izveštaju sa Samita (Asia Society, 2015) navodi se da je liderstvo nastavnika bila glavna tema. Na primer, delegacija SAD prihvatila je da organizuje nacionalni samit svih zainteresovanih strana da bi se naglasile i proširile prilike za liderstvo nastavnika. Danska se obavezala

na zajedničko vlasništvo nastavničke struke i vlasti nad reformom nastavničke struke i prosvetne vlasti. Holandija se obavezala na jačanje samoefikasnosti struke putem uspostavljanja Nacionalnog saveta nastavnika. Švajcarska je pristala da pojača samoefikasnost nastavnika putem formativne evaluacije njihovog učinka.

Debata o liderstvu nastavnika nastavila se 2016. na Samitu o profesionalnom učenju i razvoju nastavnika, uključujući produbljenu posvećenost SAD promovisanju liderstva nastavnika na državnom nivou. Kao deo opisa važnosti stručne saradnje, OECD-ov izveštaj za taj Samit uključio je opis HartsKem master programa „Vođenje nastave i učenja“ (Schleicher, 2016).

Ukratko, liderstvo nastavnika postaje deo međunarodnog diskursa o nastavničkoj politici između sindikata nastavnika i vlasti.

Prilika i slabost?

Ovo poglavlje ni u kom slučaju ne može da pokrije sve formalne ili neformalne globalne diskusije o liderstvu nastavnika. Umesto toga, ono se bavi načinom na koji su nastavnici i njihove organizacije postigli promene u razmišljanju o nastavničkoj politici i praksi u zemljama članicama OECD-a. Dokazano je da nastavnici mogu da unesu promene i da to i rade. Ali osigurati održivost promena nije lako. Obamina administracija založila se za negovanje liderstva nastavnika uz obezbeđivanje resursa. Da li će to uraditi i Trampova administracija?

Prilike treba iskoristiti. Preporuka OECD-a da donosioci obrazovnih politika donesu smernice za distribuisano liderstvo jeste otvoren poziv struci da uobličite smernice. Posvećenost sindikata i vlasti pokazana na Međunarodnim samitima o nastavničkoj profesiji trebalo bi proširiti. Globalne organizacije poput EI i OECD-a mogu mnogo da urade na oblikovanju uslova za promene. Mreže nastavnika poput HartsKema imaju vitalan značaj. Sindikati mogu da stvore i podrže takve mreže; međutim, samo nastavnici u svojim školama mogu da utemelje liderstvo nastavnika.

Završni komentari urednika

Radio sam kao nastavnik 70-ih i 80-ih godina prošlog veka, a poslednjih 30 godina radim kao univerzitetski profesor u oblasti obrazovanja. Uveren sam da to sobom nosi moralnu obavezu da uradim sve što mogu kako bih podržao reformu i poboljšanje kad god se za to ukaže prilika. Nastavnička profesija s kojom se, po sopstvenom izboru identifikujem, sve više postaje predmet nastavničkih politika, kao što je istakao Džon Bengs (25. poglavlje), ali objavljivanje ove knjige signalizuje da je došlo vreme da nastavnici proklamuju svoje pravo, ne samo na vođenje promena u svojim školama već i na punu ulogu u oblikovanju tih politika. Osnaživanje nastavnika kao nosioca promena jeste hitna i suštinska potreba.

Kao profesija, ne možemo sebi priuštiti da budemo poslušnici. Nastavnik koji radi u školi koju inspektori smatraju „izuzetnom“ možda su skloni tome da se osećaju zadovoljnima, ali, kako priče u ovoj knjizi svedoče, čak i u tim školama ostaje moralna obaveza da se teži ka uspehu svakog deteta. U Engleskoj obrazovni sistem karakteriše kompeticija, tako da je moguće da pored izuzetne škole budu i one škole koje se muče da postignu minimalnu efektivnost. U okviru HartsKema postoje odlični primeri nastojanja da se ublaži ta podeljenost, ali neravnopravnost postoji i moramo da se pozabavimo time. Ako uzmemo u obzir globalnu krizu obrazovanja (www.campaignforeducation.org), jasno je da bi širom sveta još uvek mnogo toga trebalo uraditi, što ističe i ovaj navod s vebajta UNESCO-a:

Obrazovanje je fundamentalno ljudsko pravo koje je neophodno za ispunjavanje svih ostalih ljudskih prava. Ono promovise individualnu slobodu i osnaživanje i donosi značajne razvojne koristi. Pa ipak, milionima dece i odraslih uskraćene su prilike za obrazovanje, što je u velikoj meri posledica siromaštva (www.unesco.org).

Statistika koju je sakupio UNESCO ukazuje na žalostan nivo upisa u škole a njihov izveštaj od pre nekoliko godina iznosi dokaze koji pokazuju da takođe postoje milioni dece koja idu u školu, ali ne dobijaju smisleno obrazovanje (UNESCO, 2014b). Zbog toga smatram da je ova knjiga značajna i da je ona, po mom mišljenju, ono što se radi iz ljubavi a ne radi koristi.

Kao urednik, trudio sam se da svoje komentare svedem na minimum. U suštini, ovo je knjiga čiji je cilj da istakne liderstvo nastavnika. Smatram da je moja uloga da omogućim da se čuju glasovi nastavnika i ostalih praktičara u obrazovanju. Znam da neki akademski krugovi veruju da donosioci obrazovnih politika slušaju samo one predloge koji su potkrepljeni čvrstim dokazima. Međutim, za mene je upitno da li se obrazovna politika uistinu oslanja na dokaze, što je ilustrovano u

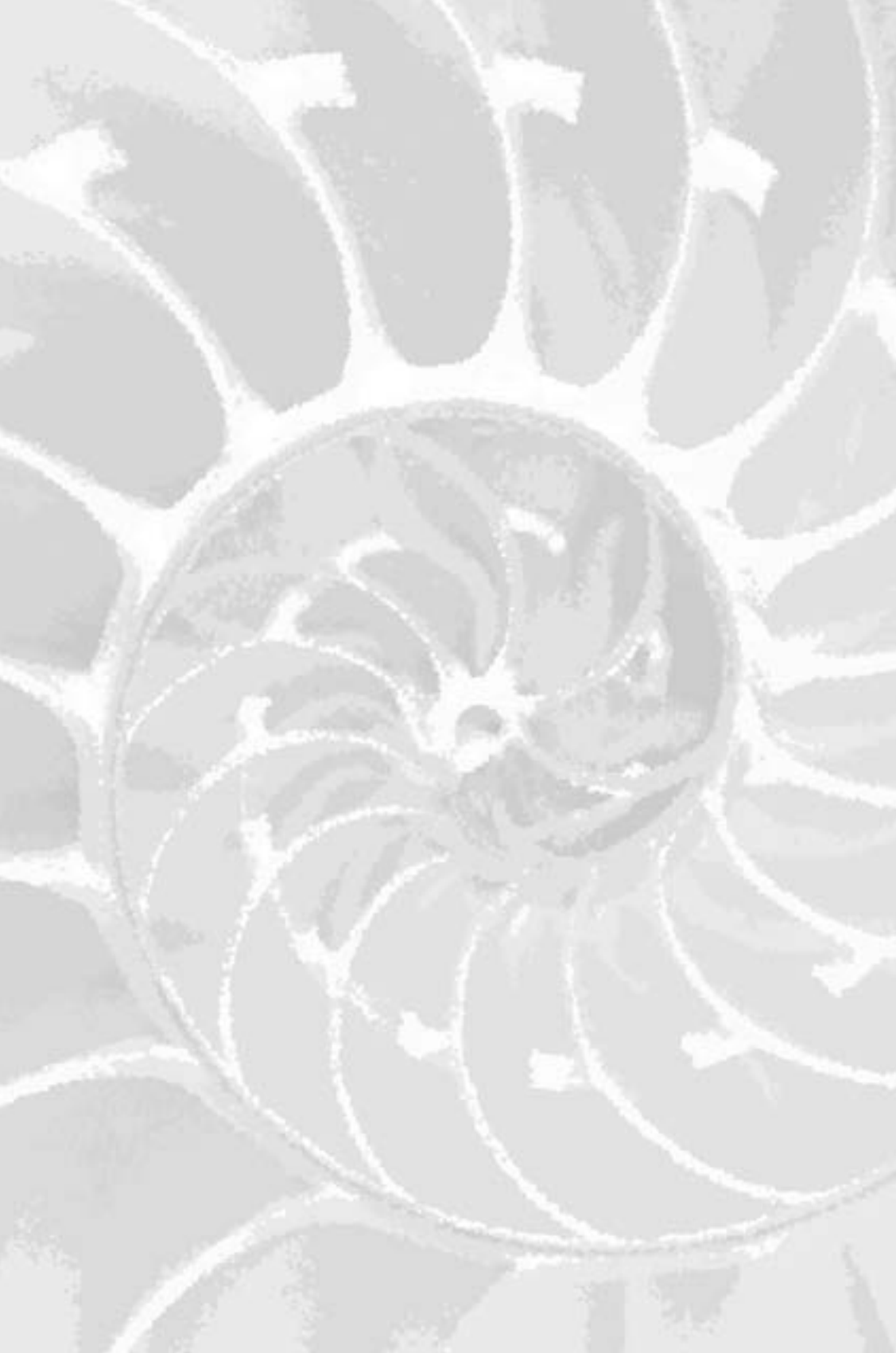
poslednjem poglavlju ove knjige. U svakom slučaju, ako dovoljno velika grupa nastavnika može da demonstrira svoj kapacitet za transformisanje prakse i ako se njihovi glasovi dovoljno glasno čuju, mislim da možemo uneti promene u globalni diskurs obrazovnih politika.

Nadam se da će čitaoci dobro razumeti ideju neformalizovanog liderstva nastavnika kroz priče u ovoj knjizi, bez obzira da li se one odnose na liderstvo razvojnih projekata, facilitaciju aktivnosti koje osnažuju nastavnike i osposobljavaju ih za praktikovanje liderstva ili na stvaranje uslova u kojima liderstvo nastavnika može da buja. Izlaganje naše teorije o neformalizovanom liderstvu ugrađeno je u individualne priče umesto da bude temeljna akademska postavka. Svestan sam da to odstupa od standardne akademske prakse, ali naš posao ovde jeste da slavimo i promoviramo različite pristupe izgradnji stručnog znanja. Nadam se da smo ovom knjigom uspeli da damo uverljivu sliku načina na koji nastavnici mogu zajedno da rade na kreiranju i održavanju nezaustavljivog motora za promene i poboljšanje. Takođe, nadam se da je ovo slika koju će donosioci obrazovnih politika prepoznati kao verodostojnu viziju načina na koji mogu da se postignu istinske transformacije bez ulaganja ogromnih količina novca poreskih obveznika.

Meni je prikupljanje i uređivanje materijala za knjigu bilo obogaćujuće iskustvo. Duboko je inspirativno fokusirati se na priče ljudi, edukatora i društvenih aktivista, koji pokazuju takvu posvećenost i autentičnost u svom delovanju. Nadam se da će ove priče inspirisati nastavnike, bilo gde na svetu, da preduzmu inicijativu i da međusobno razgovaraju o tome kako bi mogli da sprovedu liderstvo u svojim školama, kako bi mogli da sarađuju međusobno, sa direktorima svojih škola i možda sa eksternim izvorima pomoći, na izgradnji okvira za podršku neformalizovanom liderstvu nastavniku.

Ako želite više informacija o aktivnostima navedenim u ovoj knjizi ili želite da kontaktirate nekog od autora, molim vas da mi pišete na: dfrost@hertscamnetwork.org.uk ili posetite HartsKem vebsajt: www.hertscam.org.uk.

Dejvid Frost



Reference

- Akkary, R. K. (2014) Facing the challenges of educational reform in the Arab world, *Journal of Educational Change*, 15 (2), 179–2002.
- Al-Rashdan, A. A. (2009) Higher education in the Arab World, *Arab Insight*, 2(6), 77–90.
- Alexandrou, A. and Swaffield, S. (2012) Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects, *Professional Development in Education*, 38 (2), 159–167.
- Anderson, C. (2014) Developing strategies to enhance students' autonomy as learners in Geography, in D. Frost (ed.) *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL.
- Arab Knowledge Report (2012) Mohammed bin Rashid Al Maktoum Foundation and United Nations Development Programme *Arab knowledge report 2010/2011: preparing future generations for the knowledge society*. <http://www.knowledge4all.com/en/10/Pages/Arab-Knowledge-Report-2010/-2011--Preparing-Future-Generations-for-the-Knowledge-Society>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. and Wright, D. (2016) *Teaching Character and Virtue in Schools*. London: Routledge.
- Asia Society (2015) Implementing highly effective teacher policy and practice: The 2015 International Summit on the Teaching Profession. <http://asiasociety.org/files/uploads/26files/2015teachingsummitism.pdf>
- Assessment Reform Group (1999) *Assessment for learning: Beyond the Black Box*. http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bangs, J. and Frost, D. (2012) *Teacher Self-Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Brussels: Education International.
- Bangs, J. and Frost, D. (2015) 'Non-positional Teacher Leadership: Distributed leadership and self-efficacy' in J. Evers and R. Kneyber (Eds.) *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*, London: Routledge.
- Bangs, J. and MacBeath, J. (2012) Collective Leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38(2), 331–343.
- Bangs, J., MacBeath, J. and Galton, M. (2011) *Reinventing Schools, Reforming Teaching-From Political Visions to Classroom Reality*. Abingdon: Routledge.
- Barth, R. (1990) *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beere, J. (2014) *The Perfect Teacher*. Carmarthen, Wales: Crown House Publishing.

- Beinin, J. and Vairel, F. (Eds.) (2013) *Social movements, mobilization, and contestation in the Middle East and North Africa*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods P. A. and Economou, A. (2003) *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. and Harvey, J. A. (2003) *Distributed leadership: a review of Literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33–46.
- Biesta, G. J. J. (2013) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder CO: Paradigm Publishers.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- Black, P., McCormick, R., James, M. and Pedder, D. (2006) Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry, *Research Papers in Education*, 21 (2), 119–132.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. and Cocking, R. R. (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brophy, J. (1983) Conceptualizing student motivation, *Educational Psychologist*, 18 (3), 200–215.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Butler, R. (1988) Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1–14.
- Cadwell, L. B. (2001) *Bringing Learning to Life: A Reggio Approach to Early Childhood Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cambridge seminars (2011–2016) <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/projects/seminarseries/index.html>
- Carr, W. and Kemmis, S. (2003) *Becoming critical: education knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.
- Chinapah, V. and Mathe, M. (2016) Egypt educational context, in M. Zaalook, R. Sultana and P. Bradshaw (eds.) *Building the capacity of faculties of education: case studies of a TEMPUS journey in peer learning and transformations in teacher education*. Cairo: American University in Cairo.
- Clarke, S. (2008) *Active Learning Through Formative Assessment*. London: Hodder Education.
- Claxton, G. (2008) *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. Oxford: Oneworld.
- Claxton, G. and Lucas, B. (2015) *Educating Ruby*. Carmarthen: Crown House Publishing LLC.

- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. and Elliot-Major, L. (2014) What makes great teaching? Review of the underpinning research. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University & Sutton Trust. www.suttontrust.com/researcharchive/great-teaching/
- Colleen, K. (2014) *Raising Lifelong Learners*. <http://www.raisinglifelonglearners.com/understanding-cognitivelygifted-child/>
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M. and Hann, L. L. (2002) *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood and education and care: Languages of evaluation*, (2nd edition). London: Routledge.
- Danielson, C. (2006) *Teacher Leadership: that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danks, F. and Schofield, J. (2012) *The Stick Book: Loads of things you can make or do with a stick*. London: Frances Lincoln.
- Day, C. (2009) A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30 (3), 4–13.
- de Bono, E. (2000) *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books.
- Deakin Crick, R. (2006) *Learning Power in Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Deal, T. E. and Kennedy, A. A. (1983) Culture and school performance. *Educational leadership*, 40 (5), 14–15.
- DEMOS Learning Working Group (2004) *About Learning: Report of the Learning Working innovation networks*. London: Demos.
- Denis, J-L. and Lehoux, P. (2009) Collaborative Research: Renewing Action and Governing Science, in D. A. Buchanan and A. Bryman (eds.) *Organizational Research Methods*. London: Sage.
- DES (Department of Education and Science) (1972) *Teacher Education and Training: A Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme*, London: HMSO.
- DfE (Department for Education) (2013) *Early years outcomes: A non-statutory guide for practitioners and inspectors to help inform understanding of child development through the early years*. http://www.foundationyears.org.uk/files/2012/03/Early_Years_Outcomes.pdf
- DfE (Department for Education) (2016a) *Educational Excellence Everywhere*. London: DfE.
- DfE (Department for Education) (2016b) *DfE Strategy 2015–2020, World-Class Education and Care*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508421/DfE-strategy-narrative.pdf

- DfE (Department for Education) (2016c) Multi-academy trusts: Good practice guidance and expectations for growth. www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/576240/Multi-academy_trusts_good_practice_guidance_and_expectations_for_growth.pdf
- DfEE (Department for Education and Employment) (1998) *Teachers – Meeting the Challenge of Change*. London: HMSO.
- Dewey, J. (1937) 'Democracy and Educational Administration', *School and Society* 45 (April 3), 457–67.
- DeYoung, A. (2011) Teaching as a profession in the Kyrgyz Republic: The Quest for Building/Rebuilding the knowledge base, in I. Silova, (ed.), *Globalisation on the Margins: Education and Postsocialist Transformations in Central Asia*. Charlotte VA: Information Age Publishing.
- Dimou, A. (2009) *Transition and the Politics of History Education in Southeast Europe*. Göttingen: V and R Unipress.
- Donaldson, J. and Scheffler, A. (1999) *The Gruffalo*. London: MacMillan Children's Books.
- Durrant, J. and Holden, G. (2006) *Teachers Leading Change*. London: Sage Publications.
- Dweck, C. (2006) *Mindset: How You Can Fulfil Your Potential*. New York: Ballantine Books.
- Dweck, C. S. (2006) *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2010) Even Geniuses Work Hard, *Educational Leadership*, 68 (1), 16–20.
- Dweck, C. S. (2012) *Mindset: How you can fulfil your potential*. New York: Ballantine Books.
- Edwards, C., Gandini, L. and Foreman, G. (eds.) (1998) *The hundred languages of children*, (2nd edition). Norwood, MA: Ablex.
- EFfeCT project (2014). <http://oktataskepzes.tka.hu/en/effect>
- Eisner, E. (1997) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (2nd edition). New York: Merrill Publishing.
- Eltemamy, A. (2012) *Exploring the perceptions of a group of teachers in Egyptian state schools about their hopes for the future of the teaching profession*. Unpublished MPhil dissertation, University of Cambridge.
- Engestrom, Y. (2000) Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work, *Ergonomics*, 43 (7), 960–974.
- Entwistle, N. (2000) Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts, paper presented at TLRP conference, Leicester, November 2000.
- European Training Foundation (2011) *Teachers for the Future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Teacher_for_the_future_Teacher_development_for_inclusive_education_in_the_Western_Balkans

- Evers, J. and Kneyber, R. (Eds.) (2015) *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*, London: Routledge.
- Fielding, M. (1997) Empowerment: emancipation or enervation? In D. Bridges (ed.) *Education, autonomy and citizenship: Philosophy in a changing world*. London: Routledge.
- Fielding, M. (1999) Communities of learners: myth – schools are communities, in R. O'Hagan, (ed.) *Modern Educational Myths: The Future of Democratic Comprehensive Education*. London: Kogan Page.
- Flores, M. A. (2014) *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Fernandes, E., Flores, M. and Forte, A. (2016) Conditions for teacher leadership and professional development in challenging circumstances, in B. de Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds) *Professional Learning in Education. Challenges for Teacher Educators, Teachers and Student Teachers*, Ghent: Academic Press.
- Flutter, J. and Rudduck, J. (2004) *Consulting Pupils: What's in It for Schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Freeborn, S. (2000) School Captains: School and Community Expectations. *The Practising Administrator*, 44 18–19.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Freire, P. (1994) *Pedagogy of Hope: reliving Pedagogy of the Oppressed*. London: Bloomsbury.
- Freire, P. (1997) *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Frost, D. (2006) The concept of 'agency' in Leadership for Learning, *Leading and Managing*, 12 (2), 19–28.
- Frost, D. (2008) Teachers as champions of innovation, *Education Review*, 21 (1), 13–21.
- Frost, D. (2011) *Supporting teacher leadership in 15 countries: the international teacher leadership project, phase 1 – a report*, Cambridge: LfL.
- Frost, D. (2012a) From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education*, 38 (2), 205–227.
- Frost, D. (2012b) A case of educational reform from the ground up: Involving ethnic minority parents in the life of the school in South East Europe, *Improving Schools*, 15 (2), 163–178.
- Frost, D. (2013) 'Teachers leading innovation', a presentation at the Staff Conference at Pinewood School, 1st February 2013. <http://www.teacherleadership.org.uk/presentations.html>
- Frost, D. (2013) Developing teachers, schools and systems: partnership approaches in C. McLaughlin (ed.), *Teachers learning: professional development and education*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Frost, D. (2013) Teacher-led development work: a methodology for building professional knowledge, HertsCam Occasional Papers April 2013, HertsCam Publications. www.hertscam.org.uk.
- Frost (2014) *Improving the quality of education through teacher leadership: a non-positional approach*. www.teacherleadership.org.uk.
- Frost, D. (2014) *Non-positional teacher leadership: the miracle of the perpetual motion machine*, a paper presented in the symposium: 'Changing teacher professionalism: research and practical interventions in Europe and beyond' at ECER 2014, Porto 2nd-5th September. <http://www.teacherleadership.org.uk/conference-papers.html>
- Frost, D. (ed.) (2014) *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge: LfL
- Frost, D. (ur) (2016) *Liderstvo nastavnika: put ka transformisanju obrazovanja*. Centar za obrazovne politike, Beograd
- Frost, D. (ed.) (2016) *HertsCam Annual Conference 2015: Report*, HertsCam Network. www.hertscam.org.uk
- Frost, D. and Durrant, J. (2003) Teacher Leadership: rationale, strategy and impact, *School Leadership and Management*, 23 (2), 173–186.
- Frost, D. and Durrant, J. (2010) Teachers as leaders: exploring the impact of teacher-led development work. *School leadership and management*, 22 (2), 143–161.
- Frost, D. and Roberts, A. (2013) 'The role of teacher leadership in educational reform: mobilising moral purpose', a paper presented within the symposium 'Teacher voice, self-efficacy and leadership: an international perspective' at ECER 2013, Istanbul 10–14 September 2013. <http://www.teacherleadership.org.uk/conference-papers.html>
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. and Holden, G. (2000) *Teacher-Led School Improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Frost, D., Hill, V., Lightfoot, S. and Redondo-Sama, G. (2016) 'A profession-led masters programme: a breakthrough in support for school and teacher development', a paper presented within the symposium: 'The empowerment of teachers as agents of change' at ICSEI 2016, Glasgow 6–9 January 2016. <http://www.teacherleadership.org.uk/conference-papers.html>
- Fullan, M. (1991) *The Best Faculty of Education in the Country: A Fable*. Submitted to the Strategic Planning Committee. Faculty of Education, University of Toronto.
- Fullan, M. (1993) *Change forces: Probing the depth of educational reform*. Lewes: Falmer Press.
- Fullan, M. (1993) Why Teacher Must Become Change Agents, *Educational Leadership*, 50 (6), 12–17.
- Fullan, M. (2006) *Turnaround Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992) *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.

- Gamble, P. and Blackwell, J. (2001) *Knowledge management: a state of the art guide*. London: Kogan Page.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gladwell, M. (2009) *Outliers: the story of success*. London: Penguin Books.
- GoK (Government of Kyrgyzstan) (2012) Educational Development Strategy for 2012–2020. Bishkek: MoES. http://edu.gov.kg/images/str_ru.pdf.
- Goodson, I. and Hargreaves, A. (1996) *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Greenleaf, R. (1977) *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Gronn, P. (2000) Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317–338.
- Haigh, M. (2011) Invitational Education: Theory, Research and Practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 35 (2), 299–309.
- Hanushek, E. A. (2011) The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review* 30, 466–67.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (1999) 'The knowledge-creating school', *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 122–144.
- Hargreaves, D. H. (2001) 'A capital theory of school effectiveness and improvement.' *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487–503.
- Hargreaves, D. H. (2003) *Education Epidemic, Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- Hargreaves, D. H. (2001) A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement, *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487–503.
- Hargreaves, D. H. (2004) *Learning For Life: The Foundations Of Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Hargreaves, D. H. and Dawes, R. (1990) Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching, *Teaching and Teacher Education* 6 (3), 227–241.
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 32 (1), 11–24.
- Harrison, T., Morris, I. and Ryan J. (2016) *Teaching Character in the Primary Classroom*. London: Sage.
- Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007) The Power of Feedback, *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.

- HertsCam Network (2011) *HertsCam Voice*, special issue on impact, HertsCam Network, Number 15, March. www.hertscam.org.uk.
- Hill, V. (2014) 'The HertsCam TLDW programme', in D. Frost (Ed) *Transforming education through teacher leadership*, Cambridge: Leadership for Learning.
- HM Inspectorate of Education (2006) *Missing Out*. <http://www.ssg-bildung.uib.uni-erlangen.de/hmiemoeo.pdf>
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching, *London Educational Review*, 3(2), 42–54.
- Hoyle, E. (2008) Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. In: Johnson D, Maclean R (eds.) *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Dordrecht: Springer.
- Hunter, J. C. (2004) *The world's most powerful leadership principle: How to become a servant leader*. New York: Crown Business.
- Hunzicker, J. (2012) Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership, *Professional Development in Education*, 38 (2), 267–289.
- Ibrahim, A. S. (2010) The politics of educational transfer and policymaking in Egypt, *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 40 (4), 499–515.
- James, M and Pollard, A. (2011) TLRP's ten principles for effective pedagogy: rationale, development, evidence, argument and impact. <http://eprints.ioe.ac.uk/7044/1/James2011TLRP's275.pdf>
- Jones, L. (2007) *The Student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (JCCV) (2013) *A Framework for Character Education in Schools*. <http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>
- Jugović, I. and Doolan, K. (2013) Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy, *European Journal of Education*, 48 (3), 363–377.
- Kabasakal, H., Dastmalchian, A., Karacay, G. and Bayraktar, S. (2012) Leadership and culture in the MENA region: An analysis of the GLOBE project, *Journal of World Business*, 47 (4), 519–529.
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2009) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*, (3rd edition). Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. and Sinclair, R. (2003) *Building a Culture of Participation*. http://www.gyerekesely.hu/childpoverty/docs/involving_children_report.pdf

- Kneyber, R. and Evers, J. (2013) *Het alternatief: weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Korthagen, A. J. (2004) In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Kubursi, A. (2016) 'Why has Arab development been so elusive?' Lecture presented at The Palestine Economic Policy Research Institute – MAS on 30 November 2016.
- Lambert, L. (2003) *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria VA: ASCD.
- Lapham, K and Lindeman-Komarova, S. (2014) Rethinking Teacher Networking in the Russian Federation, *European Education* 45, 75–93.
- Leithwood, K. and Riehl, C. (2003) *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lieberman, A and Miller, L. (2004) *Teacher Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lieberman, A. and Wood, D. (2003) *Inside the National Writing Project: Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Lightfoot, L. and Frost, D. (2015) The professional identity of early years educators: implications for a transformative approach to continuing professional development, *Professional Development in Education*, 41 (2), 401–418.
- Lindeman-Koramova, S. (2015) What Works: The emergence of a new paradigm to promote reform and social movements in Russia. <https://medium.com/@ECHOSiberia/what-works-the-emergence-of-a-new-paradigm-to-promote-reform-and-social-movements-in-russia-dad7df5dc671#.dr19rklz9>.
- Lindemann-Komarova, S. and Lapham, K. (2013) *Active Teachers in the Russian Regions*, ESP Working Papers Series No 46. New York: Open Society Foundations.
- Livingston, J. A. (1997) *Metacognition: An overview*. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm>
- Louis, K.S. and Gordon, M.F. (2006) *Aligning Student Support with Achievement Goals: The Secondary Principal's Guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loveluck, L. (2012) Education in Egypt: Key Challenges. Chatham House. http://www.chathamhouse.org/sites/default/files/public/Research/Middle%20East/0312egyptedu_background.pdf
- Luthar, S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000) The Construct of Resilience: a critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71(3), 543–562.
- MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: the case for self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2012) Report on the Future of Teaching profession for Education International Research Institute. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>

- MacBeath, J., Frost, D., Pedder, D. and Frost, R. (2008) The influence and participation of children and young people in their learning project, a report for the General Teaching Council for England. https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lf/projects/pastprojects/IPiL_project_2010.pdf
- MacBeath, J., Schartz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L. (2000) *Self-Evaluation in European Schools: A story of change*. London: Routledge Falmer.
- MacDowell-Clark, R. and Murray, J. (2012) *Reconceptualising leadership in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Maclure, S. (1988) *Education Reformed: A Guide to the Education Reform Act*. London: Hodder and Stoughton.
- Malaguzzi, L. (1996) *The hundred languages of children: catalogue of the exhibition*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- MENA-OECD (2010) *Business climate development strategy, Phase 1 Policy Assessment, Egypt, Dimension III-2, Human Capital*. Middle East & North Africa – Organisation for Economic Cooperation & Development (MENA-OECD). <http://www.oecd.org/dataoecd/63/7/46359082.pdf>
- Mitchell, C. and Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Moyles, J. (2001) Passion, Paradox and Professionalism in Early Years Education, *Early Years: An International Research Journal*, 21 (2), 81–95.
- Mylles, J. (2006) Building teacher leadership through Teacher Led Development Work groups, *Teacher Leadership*, 1 (1), 4–11.
- NCSL (National College for School Leadership) (2003) *The Heart of the Matter: A practical guide to what middle leaders can do to improve learning in secondary schools*. Nottingham: NCSL.
- Niyozov, S. (2011) Revisiting teacher professionalism discourse through teachers professional lives in post-Soviet Tajikistan, in I. Silova (ed.) *Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: IAP.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge Creating Company: How Japanese companies create the dynamic of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- North Central Regional Educational Laboratory (1995) *Strategic teaching and reading project guidebook*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metp.htm>
- Nutbrown, C. (2012) Foundations for Quality: The Independent Review of Early Education and Childcare Qualifications (Nutbrown Review). <http://www.education.gov.uk/nutbrown-review>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011a) *Education at a glance*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011b) *Building a High Quality Teaching Profession. Lessons From Around the World. Background report for the International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014b) *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons From Around The World. Background Report of the 2014 International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014a) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Ofsted (2014) Short inspection of Queen's School, Hertfordshire. London: Ofsted.
- Ofsted (2016) Short inspection of Queen's School, Hertfordshire. London: Ofsted.
- Ostovar-Nameghi, S. A. and Sheikahmadi, M. (2016) From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings, *English Language Teaching*, 9 (5), 197.
- Paige, C. (2014) Raising aspirations through dance education, in D. Frost (ed.) *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL.
- Parkes, A (2015) The Engagement Index. <http://www.herts governors.org/wp-content/uploads/2015/02/Alison-Parkes-Engagement-Index-February-2015.pdf>
- Pink, D. (2009) *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Project on Middle East Democracy (POMED) (2014) Egypt's Economy: Addressing the Challenges Ahead. Washington, DC: The Middle East Institute: Service Employees International Union (SEIU) Conference Center. <http://pomed.org/wp-content/uploads/2014/02/POMED-Notes-MEI-Egypt's-Economy.pdf>
- PSHE Association (2014) PSHE Association welcomes character fund announcement. https://www.pshe-association.org.uk/news_detail.aspx?ID=1445
- Ramahi, H. (2013) Headteachers' perceptions of their preparation and development for headship in the occupied Palestinian Territories: a case study. Unpublished MPhil thesis, Cambridge: University of Cambridge.
- Ramahi, H. (2015) *Education in Palestine: current challenges and emancipatory alternatives*. Ramallah: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Ramahi, H. (2016) Enabling Teachers To Lead Change in One School in Palestine: A Case Study, *American Journal of Educational Research*, 4 (2), 4–14.
- Ramahi, H. and Eltemamy, A. (2014) Introducing teacher leadership to the Middle East: starting with Egypt and Palestine, a paper presented within the symposium Changing teacher professionalism through support for teacher leadership in Europe and beyond at ECER 2014, Porto 1st-5th September.

- Reiss, M. J. and White, J. (2013) *An Aims-based Curriculum: The significance of human flourishing for schools*. London: IOE Press.
- Ricci, M. C. (2013) *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement*. Waco TX: Prufrock Press.
- Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*, London: Routledge.
- Roberts, M. and Roberts, A. (2011) Building professional knowledge across schools, *Teacher Leadership*, 2 (3), 37–48
- Rodd, J. (2013) *Leadership in early childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- Rogers, K.B. (2007) Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice, *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 382–396.
- Rogers, R. (2016) *To do marking and feedback right takes three days for every fortnight of teaching. There is another way*. <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-views/do-marking-and-feedback-right-takes-three-days-every-fortnight>
- Rosenholtz, S. J. (1989) *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenstein, B. (2002) Video Use in Social Science Research and Program Evaluation. *International journal of qualitative methods*, 1(3). https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_3Final/html/rosenstein.html
- Ross, Z. (2009) Developing Teachers as innovative users of ICT, *Teacher Leadership* 2 (2) 58–60. <http://www.teacherleadership.org.uk/volume-2-issue-2-may-2009.html>
- Roth, R. J. (1962) *John Dewey and Self-Realization*. Englewood Cliffe, NJ: Prentice-Hall.
- Rudduck, J. and McIntyre, D. (2007) *Improving Learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press
- Schein, E. H. (1985) *Organisational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2015) *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD.
- Schleicher, A. (2016) *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Schratz-Hadwich, B., Walker, R. and Egg, P. (2004) Photo Evaluation: A participatory ethnographic research and evaluation tool in child care and education. <http://www.aare.edu.au/04/pap/sch04245.pdf>

- Schultz, J. R. (2010) The Scholar-Practitioner: A Philosophy of Leadership *Scholar-Practitioner Quarterly* 4 (1), 52–64.
- Sergiovanni, T. (1984) Leadership and Excellence in Schooling, *Educational Leadership*, 41 (5), 6–13.
- Sejdini, M. (2014) Building social cohesion through language learning in multi-ethnic Macedonia in D. Frost (ed.) *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge: LfL.
- Sen, A. (2011) Violence and civil society in A. Sen (ed.) *Peace and Democratic Society*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Shamatov, D. (2013) Everyday Realities of a Young Teacher in Post-Soviet Kyrgyzstan: A Case of History Teacher from a Rural School, in A. Pinar and D. Cennet Engin (eds), *Post-Soviet Kyrgyzstan: Political and Social Challenges*. London: Routledge
- Siraj, I. and Hallet, E. (2014) *Effective and caring leadership in the Early Years*. London: Sage.
- Sobhy, H. (2012) The de-facto privatization of secondary education in Egypt: a study of private tutoring in technical and general schools. *Compare: A journal of comparative and international education*, 42 (1), 47–67.
- Southworth, G. (2002) 'Think piece from the NCSL'. *The Times Educational Supplement*. 6.12.2002.
- Spillane, J. (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R., and Diamond, J. (2001) Investigating school leadership practice: a distributed perspective, *Educational Researcher*, 30 (3), 23–28.
- Steiner-Khamsi, G. (ed.) (2004) *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G., Moldokmatova, A. and Sheripkanova-MacLeod, G. (2009) *Survival Strategies of Schools in the Kyrgyz Republic: A School-Level Analysis of Teacher Shortages*. Bishkek: UNICEF.
- Steiner-Khamsi, G., Mossayeb, S. and Ridge, N. (2007) *Curriculum & Student Assessment, Pre-service teacher training: an assessment in Tajikistan and Kyrgyzstan*. New York: Teachers College.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann Educational Books.
- Stewart, W. (2012) *Think you've implemented Assessment for Learning?* <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6261847>
- Stoll, L. and Louis, K. (2007) *Professional Learning Communities*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., MacMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. and Hawkey, K. (2006) *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London: Innovation Unit, NCSL and GTC.

- Sukhomlinsky, V. (1981) *To Children I give my heart* (Serdcе otdau detyam). Moscow: Progress.
- Sukhomlinsky, V. (1984) *Sto sovetov uchitelu*. Kiev: Rad. Shkola.
- Supovitz, J. A. (2015) *Building a Lattice for School Leadership: Lessons From England*. CPRE Policy Briefs University of Pennsylvania Scholarly Commons.
- Sutherland, T. (2015) Developing a professional learning culture in a secondary school, unpublished MEd dissertation, Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Swaffield, S. (2003) Critical Friendship, *InForm No. 3*. Cambridge: LfL. <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/inform/>
- Swaffield, S. (2008) Feedback: the central process in assessment for learning. In S. Swaffield, *Unlocking Assessment*. Abingdon: Routledge.
- Swaffield, S. (2009) *The misrepresentation of Assessment for Learning – and the woeful waste of a wonderful opportunity*. www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/papers/swaffield_aaia09.pdf
- Syed, M. (2011) *Bounce: The Myth of Talent and the Power of Practice*. New York: HarperLux.
- Syed, M. (2015) *Black Box Thinking*. London: John Murray Publishers.
- Taggart, G. (2011) Don't we care?: the ethics and emotional labour of early years professionalism, *Early Years*, 31 (1), 85–95.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. and Mashek, D. J. (2007) Moral emotions and moral behavior. *Teachers Develop as Leaders*, (3rd edition), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Teleshaliyev, N. (2015) *Teachers with a Capital 'T': Exploring the professionalism of experienced teachers in Kyrgyzstan*. Unpublished doctoral dissertation. Cambridge: University of Cambridge.
- The Guardian (2010) 'The NUT's John Bangs – the best leader they never had – is stepping down' <https://www.theguardian.com/education/2010/jul/13/john-bangs-nut-education>
- Tollhurst, J. (2010) *The essential guide to coaching and mentoring*. Harlow: Longman.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2000) *The Dakar Framework for Action – Education For All: Meeting our Collective Commitments*, Text adopted by the World Education Forum Dakar, Senegal, 26–28 April 2000. Paris: UNESCO
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2010) *UNESCO science report 2010: The current status of science around the world*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2014a) *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2014b) eAtlas of Teachers. <http://tellmaps.com/uis/teachers/>

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2015) *Bulgaria. Education for All 2015 National Review*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231176e.pdf>
- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2011) *Non-enrolment and school dropout. A study based on a survey of children and youths who do not enrol in or drop out of primary and secondary education*. Youth Employability and Retention Programme. https://www.unicef.org/bih/Dropout_EN-1.pdf
- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2011) Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region. UNICEF, Geneva. From http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_teachers_web.pdf
- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2013) An appraisal of the Education Development Strategy for 2012–2020 of Kyrgyzstan and its first implementation plan, the Action Plan for Education Development 2012–2014. Bishkek: UNICEF.
- UNICEF (United Nations Children's Emergency Fund) (2016) *State of the World's Children report*. New York: UNICEF.
- Vangriegen, K., Dochy, F., Raes, E. and Kyndt, K. (2015) Teacher collaboration: A systematic review, *Educational Research Review* 15, 17–40.
- Vranješević, J. and Čelebičić, I. (2014) Improving the participation of ethnic minority families in schools through teacher leadership, in D. Frost (ed.) *Transforming Education Through Teacher Leadership*. Cambridge: LfL.
- Vranješević, J. and Frost, D. (2016) Stories From Intercultural Education in Serbia: Teacher Leadership and Parent Participation, *European Education*, 48 (1), 63–78.
- Ward, S. C., Bagley, C., Woods, P.A., Lumby, J., Hamilton, T. and Roberts, A. (2015) 'School Leadership for Equity: Lessons from the Literature', *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 333–346.
- Watkins, C. (2003) *Learning: A sense-maker's guide*. London: ATL.
- Watkins, C. (2005) Classrooms as learning communities, *London Review of Education*, 3 (1), 47–64.
- Watkins, C. (2005) *Classrooms as Learning Communities*. London: Routledge.
- Weale, S. (2016) Almost a third of teachers quit state sector within five years of qualifying <https://www.theguardian.com/education/2016/oct/24/almost-third-of-teachers-quit-within-five-years-of-qualifying-figures>
- Wearing, V. (2011) *HertsCam: an evaluation*, a report commissioned by the HertsCam Steering Group, www.hertscam.org.uk/publications.
- West-Burnham, J. (2009) *Rethinking Educational Leadership: From Improvement to Transformation*. London: A & C Black.
- Western, S. (2008) *Leadership a critical text*. London: Sage.

- Whetton, C. (2009). A brief history of a testing time: national curriculum assessment in England 1989–2008. *Educational Research Journal*, 51 (2), 137–159.
- Williams, M. and Penman, D. (2011) *Mindfulness: A Practical Guide to Finding Peace in a Frantic World*. London: Piatkus.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Woods, P. A. and Roberts, A. (2015) *Developing distributed leadership for equity and learning: A toolset for policy-makers and school leaders*, European Policy Network on School Leadership (EPNoSL). <https://herts.academia.edu/PhilipWoods>
- Woods, P. A. and Roberts, A. (2016) Distributed leadership and social justice: images and meanings from across the school landscape, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 19 (2), 138–156.
- Woods, P. A., Roberts, A. and Chivers, L. (2016) *Collaborative Teacher Learning: Cases from the HertsCam Network*, Hatfield, Hertfordshire: Centre for Educational Leadership, School of Education, University of Hertfordshire.
- Woolfolk, A. (2007) *Educational Psychology* (10th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wrigley, T. (2003) *Schools of Hope: a new agenda for school improvement*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Wrigley, T. (2004) School effectiveness: the problem of reductionism, *British Educational Research Journal*, 30 (2), 227–244.
- York-Barr, J. and Duke, K. (2004) What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship, *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Yukl, G. (2010) *Leadership in organisations*, (6th edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice
- Zuber-Skerritt, O. (2011) *Action Leadership: Towards a participatory paradigm*. Dordrecht: Springer.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.12:159.923.3(082)

159.923.3(082)

37.014.3(082)

OSNAŽIVANJE nastavnika kao nosioca promena :
neformalizovan pristup nastavničkom liderstvu / uredio Dejvid Frost
; [sa engleskog prevela Gordana Miljević]. – Beograd : Centar za
obrazovne politike, 2019 (Beograd : Dosije studio). – IX, 192 str. ; 20 cm
Prevod dela: Empowering Teachers as Agents of change. – Tiraž 500. –
Str. V–VI: Predgovor / Đelmer Evers (Jelmer Evers). – Reč urednika: str.
1–4. – Str. 5–6: Reč prevodioca / Gordana Miljević. – Bibliografija: str.
177–192.

ISBN 978-86-87753-01-3

1. Фрост, Дејвид, 1950– [приређивач, сакупљач] [аутор додатног
текста]

а) Наставници -- Личност -- Зборници б) Лидерство -- Зборници в)
Образовање -- Реформа -- Зборници

COBISS.SR-ID 276717580

Osnaživanje nastavnika kao nosioca promena:

Neformalizovan pristup nastavničkom liderstvu

Ovo je druga knjiga iz LfL serije o liderstvu nastavnika i, poput prve, donosi primere i ilustruje neformalizovano liderstvo nastavnika kroz autentične priče nastavnika. Mnoge od tih priča napisali su nastavnici koji su vodili promene u svojim školama. Neke su napisali nastavnici koji su facilitatori ili organizatori programa koji podržavaju liderstvo nastavnika. Ova knjiga sadrži i perspektive iz ugla istraživanja i obrazovnih politika.



Dejvid Frost je jedan od suosnivača grupe Liderstvo za učenje (*Leadership for Learning*) na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Kembridžu. On se ustrajno fokusira na razvijanje strategija koje pojačavaju profesionanost nastavnika i osnažuju ih kao nosioce promena. Dejvid je usko saradivao sa nastavnicima i školama na uspostavljanju i održavanju HartsKem mreže koja podržava razvoj liderstva nastavnika.

U automatizovanoj budućnosti trebalo bi da se fokusiramo na ljudskost – a to je ono za šta se ova knjiga zalaže: nastavnici koji preuzimaju inicijativu, izlazak izvan granica učionice i preuzimaju odgovornost da, pomoću sopstvenog primera, ta humana budućnost postane moguća za njihove učenike, kolege i kolegince... Nadam se da će je pročitati mnoge moje kolege i kolegince širom sveta i da ćemo zajedno slediti primer koji su nam dali ti sjajni nastavnici i sam Dejvid.

Iz Predgovora Dželmera Eversa

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS
EDUCATION SUPPORT PROGRAM



LEADERSHIP *for* LEARNING
The Cambridge Network



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy