

Škola po mjeri učenika

Irma Kovčo

Visoka policijska škola
Policijska akademija MUP-a RH

Sažetak

U radu se raspravlja o mogućnosti škole u prilagođavanju potrebama učenika kroz različite obrazovne reforme, inovacije i alternative. Predočene su karakteristike obrazovnih promjena u Velikoj Britaniji, Francuskoj, Americi. Opisane su aplikacije metoda za poboljšanje proizvodnje u školi te koncept samoobnavljanja.

Zaključno se ističe da je odgojno-obrazovni proces kojeg realizira škola vrlo dinamičan i fleksibilan sustav pa mu se kao takvom treba i pristupati. Na koncu su dani određeni prijedlozi za učinkovitije funkcioniranje škole koji su na razini intervencija.

Ključne riječi: škola, učenici, promjena

Osnovna polazišta obrazovnih promjena

Kako možemo istraživati mogućnost škole u prilagođavanju potrebama njenih učenika? Osnovni preduvjet je da postoji škola, da postoje učenici, da postoji određena interakcija koju nazivamo odgojno-obrazovni proces. Neuspjeh i nezadovoljstvo učenika u školi i poremačaji u ponašanju koji se nerijetko pojavljuju kao rezultat tog nezadovoljstva su osnovni motivi za promjene koji se dešavaju, a koje se nazivaju reformama, inovacijama i alternativama. Tako ćemo i mi mogućnosti škole promatrati u tom kontekstu, pri čemu ćemo i različite alternativne realitete promatrati kao svojevrsna istraživanja.

Koja je razlika između reforme i inovacije? Sack (1982) navodi da reformu treba shvaćati u okviru cjelokupnog obrazovnog sistema, jer inicijativu najčešće poduzima centar odlučivanja sistema. Inovacije u oblasti obrazovanja autor promatra u ograničenijem kontekstu, kao više ili manje pojedinačne napore koji imaju za cilj poboljšanje ili izmjenu izvjesnih aspekata obrazovnog procesa. Adams (1978, prema: Sack, 1982) smatra da je reforma generalizacija inovacije uz definiranje inovacije kao »svake trajne izmjene shema ponašanja članova određenog društvenog sistema«, a same reforme kao »inovacije čija je primjena generalizirana u cijelom

stanovništvu na koje se ono odnosi«. Sack smatra da osnovne karakteristike koje omogućavaju razlikovanje reformi od inovacija u obrazovanju proizlaze iz njihovih ciljeva. Reforme imaju tendenciju da se zasnivaju, provode i razmatraju u okviru koji široko prevladava sam obrazovni sistem. A domet inovacija je po pravilu mnogo ograničeniji kao što su to i formulacije kojima su one izražene, razmatrane i ocjenjivane.

Možemo postaviti pitanje koja je razlika između inovacije i alternative. Inovacija podrazumjeva uvođenje nekih momenata koji do tada nisu postojali, dok alternativa ne znači nužno uvođenje novih elemenata u postojeću situaciju već znači samo pomak od onog što već postoji. Određeni pokreti u okviru obrazovnog sistema predstavljaju također inovaciju jer predstavljaju unosenje određene promjene u sistem obrazovanja koje mogu biti primjenjivane na različitim prostorima, a da ne obuhvaća kompletan sistem u smislu reforme.

Svijet obrazovnih promjena po Paulstonu (1976, prema: Sack, 1982) je podijeljen u dva osnovna modela u domeni društvenih nauka, i svaki od njih sadrži četiri ogranka ili teoretske orijentacije. Ta dva modela su skupovi teorija ravnoteže i sukoba. Osnovne hipoteze teorije ravnoteže su da je promjena u jednom sistemu usklađeni proces do kojeg dolazi bilo prilagođavanjem već postojećih ili no-

vih elemenata sistemu koji se obnavlja, bilo relativno harmoničnim napredovanjem evolutivnih stupnjeva ka razvijenoj specijalizaciji različitih dijelova sistema. U svakom slučaju, teorije ravnoteže teže isticanju stabilnosti sistema u kontekstu promjene. S druge strane teorije sukoba »podvlače nestabilnost društvenih sistema, a i sukobe oko vrijednosti, sredstava i vlast koja iz njih proizlazi kao prirodnu posljedicu«. Prema teoretskom modelu sukoba, promjena je rezultat konfrontacije grupa u sukobu u cilju vršenja vlasti nad elementima i dijelovima jednog sistema, i zato su stupnjevi promjene rijetko usklađeni. Osnovni princip teorije sukoba je da je promjena proizvod konfliktnog procesa u oblasti vrijednosti ili materijalnih interesa. U obrazovnoj politici ovaj sukob možemo promatrati u terminima konflikta između deklariranog i realnog (praktičnog) cilja obrazovanja čime opet dolazimo u područje vrijednosti i materijalnih interesa.

Worthen (1993) govori o potrebi postojanja određenih pretpostavki za »kretanje« u alternativu. Po njemu su to: želja za promjenom, indikacije da postojeći sistem ima negativne efekte, otvorenost osoblja inovacijama, konceptualna jasnost alternative, pismenost-stručnost-teoretska potkovanost osoblja, jasnost o željenom učeničkom ishodu, drugačiji sadržaj i metode, školski primjeri alternative, spremnost na kritiku alternative, otvorenost političara za alternativu.

Obrazovne promjene u Velikoj Britaniji

White i Brockinkont (1982) izvještavaju o obrazovnim promjenama u Velikoj Britaniji. Kažu da je u Velikoj Britaniji dovoljno baciti pogled na statistike da bi se shvatilo da nešto ne ide kako treba. Izostajanje i vandalizam u školama povećavaju troškove koje društvo plaća za obrazovni sistem koji nije u stanju otkloniti sve veće razočarenje mladih današnjom školom. Početkom 70-tih godina, pokret deskolarizacije. Pod njegovim utjecajem, »oslobođene« škole nicala su po cijeloj zapadnoj Evropi i Americi; one su se naročito obraćale djeci radničke klase koju su smatrale najvećim žrtvama nepravde i nedostatka javnog obrazovanja. Argumenti tog pokreta su bili brojni i jaki: škola usađuje djeci moral profita; ona stvara diskriminaciju između bogatih i siromašnih, povećavajući još više jaz između onih koji imaju sve i onih koji nemaju ništa; ona kažnjava polovicu djece, onu djecu koja ne uspejavaju naučiti ono što ih društvo želi naučiti, a što je najsigurniji način da ih učini odbojnim prema svakom novom pokušaju obrazovanja; ona ozakonjuje koncepciju djetinjstva i porobljava pojedince koji žele biti odrasli; ona je instrument džinovskih birokratskih institucija koje koriste za nametanje načina života usmjerenog na potrošnju; ona je me-

hanizam kojim se ovjekovječuje društvena hijerarhija sistema klase itd.

Među svim oslobođenim školama u Velikoj Britaniji vrlo mali je broj onih koje su preživjele; većina njih morala je praviti ustupke prihvaćajući izvjesnu institucionalizaciju i određenu kontrolu u zamjenu za financijsku pomoć. Jedine subvencionirane paralelne škole koje danas postoje u Velikoj Britaniji su »specijalna odjeljenja« namjenjena djeci koja su prekinula školovanje ili ometenoj, neprilagođenoj djeci.

Autonomija koje te »specijalne jedinice« uživaju u okvirima sistema dozvoljava im inovacijska eksperimentiranja. Sve one priznaju važnosti suradnje s roditeljima i potrebu redovnih zajedničkih sastanaka učenika i učitelja. Mada sve one odbacuju veliki dio strukture i programa »redovnih škola«, suglasne su u tome da i njihovi programi moraju sadržavati osnovno obrazovanje.

White i Brockinkont (1982) vode jednu paralelnu školu koja pruža obrazovanje, u punom radnom vremenu učenicima koji su pred završetkom školovanja, ali su, iz raznih razloga napustili državne škole. Mada ih djelomično financiraju lokalne vlasti, oni uživaju potpunu slobodu u pogledu kriterija prijema i koncepcije programa; nitko ne vrši pritisak da učenike vrati u redovne škole. Radi se o jednom elementu projekta ROSLA koji se ostvaruje u Bristolu, a koji obuhvaća jedan združeni program obrazovanja, koji se ostvaruje u suradnji sedam opć obrazovnih škola u gradu.

Dječaci koje primamo, navode autori, su »neznalice«, mediokriteti, svađalice, oni koji bježe iz škole. Svi samo čekaju priliku da napuste školu koju smatraju gubljenjem vremena. Svi su oni »škartovi« javnog obrazovanja, a većina njih je toga i svjesna. Za te dječake »obrazovanje« je izgubilo svaki značaj i svaku privlačnost. Pošto se njihovo školovanje završilo nizom neuspjeha, autori smatraju neophodnim da oni postignu uspjeh u nekom drugom području. Stoga je jedan od glavnih ciljeva postići to da oni upoznaju svoje osobne vrijednosti. Tako navode da se u prvih par tjedana razgovara, pije kava, takmiči u gađanju mete strelicama, igra ping-pong i druge igre, kako bi se olakšalo komuniciranje. Svaki član ekipe uspostavlja direktan kontakt sa svakim učenikom, dječakom i djevojčicom. On upoznaje njihove sklonosti, razgovara s njima na putu do muzeja ili klizališta, primjećuje ako su bolesni, interesira se što rade kod kuće, ne pokazujući se suviše nasrtljivim; on je strpljiv, sluša i odgovara na pitanja. Prva etapa se dakle sastoji u otkrivanju njihovih interesa. Sljedeći zadatak je stvaranje motivacije. Svaki član ekipe pristupa konkretnom učeniku u skladu sa sljedećim osnovnim principima: obrazovanje treba težiti razvoju neovisnosti duha i povjerenja u sebe; ono treba posticati

autonomiju i samoopredjeljivanje, kao i učešće u aktivnostima zajednice; ono treba razvijati sposobnost izražavanja, ne samo jednostavnog usmenog i pismenog izražavanja, već izražavanja u širem smislu; učenje treba predstavljati plodno i poticajno iskustvo koje obara prepreke koje razdvajaju rad i obrazovanje.

U pogledu funkcioniranja, projekt koji se realizira u Bristolu ima pet osnovnih karakteristika. Prva je u tome što oni izvode mlade iz prostornog okvira škole koja im iz različitih razloga ne odgovara. To je vrlo važno, jer ih mladi koje primaju promatraju na drugi način. Za njih, mjesto u koje su došli nije škola, već ustanova čiji je izgled i struktura sasvim drugačija. Isto tako, odrasli koje sreću u tom okviru nisu učitelji. Tu je od najveće važnosti sadržaj, a ne forma. Druga osnovna karakteristika projekta je prisustvo članova kolektiva koji nisu nužno diplomirani nastavnici, ali koji raspolažu ogromnim iskustvom, stručnošću, toplinom i mudrošću. Djeca stižu izvjesne stavove ne iz knjiga već promatrajući kako odrasli koje oni cijene, pristupaju problemima i kako ih rješavaju. Treća karakteristika ovog projekta je uloga studenata. U okviru projekta postoji suradnja sa studentima različitih studija. Tako svake godine surađuje na projektu 35 studenata u okviru svojih studija. Četvrta karakteristika projekta proizlazi iz kritične situacije mnogih mladih ljudi koji napuštaju školu, a da nisu našli posao. Oni doživljavaju neuspjeh ne samo u školi, već i izvan nje. U pitanju je jedna vrsta dvostrukog sindroma neuspjeha, jer se ti mladići lišavaju prilike da postanu odrasli stupajući u aktivan život. Peti element koji karakterizira projekt i koji je vjerovatno najbolji dokaz vrijednosti tog modela – to je program osnovnog (elementarnog) obrazovanja.

Prioritetne školske zone u Francuskoj

Lesourne (1993) govori o francuskoj praksi prioriteta školskih zona. Svrha im je prvenstveno da školski neuspjeh obrađuju kao društveni i kulturalni problem. Djelovanje tih zona upisuje se tako u perspektive lokalnog razvoja: na svakom se području školska mreža otvara prema svojim sudionicima na istom zadatku, prema nositeljima socijalnih i društveno-kulturnih ustanova, prema udruženjima, zastupnicima itd. Jedna skupina animatora u kojoj su zastupljeni spomenuti sudionici, razrađuje plan za rad u zoni i prati njegovu provedbu. Ona pomaže koordinatore plana koji ne mora biti učitelj.

Tako prioriteta školske zone svojom strategijom najavljuju prekid s obrazovnim monopolom učitelja i potiču suradnju škole s drugim ustanovama koje pomažu lokalni razvoj, oslanjajući se na tu

vezu u nastojanjima da prevladaju neuspjeh ili da ga ublaže. Toj strategiji je također u interesu da motivira velik dio stanovništva za borbu protiv školskog neuspjeha i za društveno-kulturne akcije koje tu borbu prate.

Lesourne (1993) navodi da je u Francuskoj osnovano 380 prioriteta školskih zona, koje obuhvaćaju 10% francuske školske populacije. Gotovo dvije trećine tih zona raspolagale su skupinom animatora. Nisu sve imale pedagoški plan, njihovi su planovi uglavnom bili kompenzacijski, dok je socijalno-obrazovnih programa bilo manje. Nakon prvih godina rada bilansa tih zona ohrabruje: izostanci, agresivno i nasilničko ponašanje znatno su pali. Ponavljanja su se u pripremnim ciklusima izbjegla produžetkom sklopa pripremnog i osnovnog ciklusa na tri godine. Prioritetne škole postale su i inovacijska središta (organizacija škole, metode rada, odnos učitelji-učenici i škola-sudionici). One su upozirale na neke probleme karakteristične za svaku strategiju tog tipa: neke su se upustile u »pedagogiju popravka« i mnogo su uložile u dodatne oblike poučavanja zanemarujući svoj prvenstveni cilj: razviti snažnu školu, osigurati kvalitetnu nastavu za sve, i u dijelovima koji su dotad u tom pogledu bili zapostavljeni; druge su se pak usmjerile na »animacijsku pedagogiju« u kojoj prevladavaju društveno kulturne aktivnosti – slabo povezane sa spoznajnom svrhom škole – kao i slabo razgraničavanje specifične uloge škola i sudionika. A da bi se povezao rad škole u zoni s lokalnom socijalnom politikom, škola mora potvrditi identitet i svojstvenu funkciju (usmjerenu na učenje i njegovo izgrađivanje).

Usprkos tim lutanjima, iskustvo prioriteta školskih zona po Lesournu (1993) nosi novo shvaćanje osnovnog školstva u kojem se dokidaju pregrade između škole i ne-škole, a time i stroga odjeljenost predmeta unutar škole.

Američke reforme

Između 1986. i 1990. godine su Muncy i Mc Quillan (1993) proveli etnografsko istraživanje u osam škola koje su bile članice koalicije esencijalnih škola, nacionalnog pokreta za školsku reformu koji se zalagao za restrukturiranje škola kao dio njihova napora za poboljšanje školovanja u Americi.

Reforma koalijske škole je usmjerena na poboljšanje podučavanja i učenja, počevši s »trokutom učenja« – odnosom između nastavnika, učenika i predmeta. Osnovni principi su sljedeći: održati intelektualno zadovoljavanje različitih potreba svih studenata, individualizacija učenja, pretvaranje učenika u radnika (aktivno učenje), promoviranje povjerenja i poštenja, opći nastavnici, a

ne specijalni, ograničiti broj učenika na jednog nastavnika.

Rezultati bi se mogli sažeti na slijedeći način:

1. u većini škola nije bilo slaganja o osnovnim promjenama u školskoj strukturi ili praksi nastave koje su se trebale desiti;
2. promjene koje su se desile ili su bile planirane kada se škola pridružila koaliciji su nametnule pitanje što stvara školsku filozofiju i razlike u nastavnikovoj percepciji njegovog posla, školske misije i najboljeg načina educiranja učenika;
3. počeci reforme su obično bili principi koje su pojedini nastavnici ili male grupe nastavnika mogle pokušati primijeniti s malom promjenom škole kao cjelini;
4. u većini škola, zbor dodatnih članova je postao aktivan u školskoj reformi, no njihovi napori su se često završavali dijeljenjem osoblja;
5. većina onih koji su podržavali koaliciju su bili naivni u odnosu na stupanj do kojeg se na školsku reformu može djelovati fokusiranjem na akademsku brigu i probleme moći i politike unutar tih školi;
6. podjela među školama kao rezultat pripadanja koaliciji je smanjila komunikaciju između osoblja i odgovori na promjene su često bili tipa »rekla-kazala«;
7. škole su smatrale da, ukoliko su jednom prihvatili program reforme, ne postoji velika potreba za daljnje refleksije na tu odluku.

Potpuna kvaliteta edukacije

Schmoker i Wilson (1993) pišu o transformaciji škole kroz ono što oni nazivaju potpunom kvalitetom edukacije. Oni su posjetili Toyotinu tvornicu u Lexingtonu koja je poznata po dobrim principima rukovođenja i izuzetnim rezultatima s namjerom da vide kako bi se određeni procesi mogli primijeniti u edukaciji s ciljem boljih odgojnih i obrazovnih rezultata. Radnici Toyote rade i razmišljaju zajedno u timovima. Ovi timovi su samo-vodeći: sastaju se redovito da bi identificirali područja kojima su potrebna poboljšanja, da bi utvrdili mnoge od svojih vlastitih ciljeva, da bi prikupili i interpretirali svoje podatke odnosno rezultate i da bi provjerili progres i prilagodili napore postizanju ciljeva. Većina ideja za inovaciju i poboljšanje, tisuće njih svake godine, dolaze od radnika. Svake godine više od 90% Toyotinih radnika pridonese malom, ali značajnom poboljšanju. U Toyoti prevladava demokratska atmosfera. Glavna funkcija uprave je da ohrabruje i podržava radnike ili timove radnika vođenjem, kontinuiranim osposobljavanjem i dodatnim osposobljavanjem. Odgovornost uprave se ogleda u tome da ona prije postavlja prava pitanja

prije nego što govori radnicima što da rade. Osim toga, Toyota inzistira na nečemu što se rijetko prakticira u školi: svaka odluka, svako poboljšanje mora biti donešeno kolektivno. Kombinacija strategija upravljanja koje se koriste u Toyoti, a koje su poznate kao Total Quality Management, je osnovana na radu Edvardsa Deminga, statističara i teoretičara upravljanja čiji je uspjeh s japanskom industrijom vrlo poznat. Deming (1986) smatra da je konstantnost svrhovitosti, tj. usmjerenosti cilju ključan moment za kvalitetu i inovaciju. On je također otkrio da ljudi rade predanije ako su usmjereni na kolektivne ciljeve nego na ciljeve koji su više individualni. On također naglašava da ovaj osjećaj poboljšanja mora biti opipljiv i precizan. Potreban je konstantan feedback.

Posjećujući i proučavajući neke od najbolje promijenjenih škola u zemlji, Schmoker i Wilson su vidjeli da je uspjeh ovih »jednostavnih i efektivnih« metoda već realiziran. Upraviteljica Central Park East škole u istočnom Harlemu, u najsiromašnijem području New York City-ja je sa svojim učiteljima stvorila školsko okruženje koje utvrđuje Demingove osnovne principe: demokratsku atmosferu, podržavajuće vodstvo, tim i zajedničke napore. Njihov cilj je pomoć studentima u kultiviranju navika mišljenja koje će im pomoći u uspjehu. Upraviteljica na njihovim sastancima često traži konkretne podatke. To fokusiranje na konkretne rezultate ne rezultira osjećajem srama ukoliko rezultati ne odgovaraju očekivanjima. Ni osoblje ni učenici ne mogu raditi maštovito i angažirano kada su u strahu da će biti osramoćeni za slabe rezultate. Ljudi trebaju slobodu i podršku u radu za koji mogu biti ponosni. Grupni sastanci ne služe samo utvrđivanju cilja nego i feedback-u, redovitoj i preciznoj evaluaciji koja pomaže učiteljima da znaju jesu li ili nisu na pravilnom putu, jesu li aktivnosti koje pružaju studentima najbolje koje mogu ponuditi. Ova škola je provela svoje vlastito istraživanje s ciljem redefiniranja metoda poučavanja čitanja.

Comer School Development Program (1991) je započeo 1968. godine. Pokretač mu je bio James Comer koji je udružio napore Yale University Child Study Centre i New Heaven Public Schools. Kao i Deming, Comer naglašava važnost prepoznavanja toga da promjena i poboljšanje zahtijeva sistemsko razumijevanje odnosa između članova školske zajednice, uključujući roditelje i socijalne službe. Za Comera, učenici i osoblje rade bolje, pametnije i sretnije kada vladaju bolji odnosi, i kada rade u atmosferi koja je demokratska i puna povjerenja. Comer uključuje svo osoblje škole i roditelje »na svakom stupnju školske aktivnosti«. Comerovi postupci predstavljaju jedan krug koji promovira kontinuirano poboljšanje. On dovodi i napore i rezultate na stupanj planiranja gdje postupci mogu

biti redefinirani i gdje mogu biti identificirani novi problemi. Comer inzistira na razvoju osoblja, spoznajnom donošenju odluka i suradnji.

Northview Elementary School je škola niže srednje klasne zajednice koja je dospjela na televiziju svojom uspješnošću. Direktor te škole Dan Yung pokazuje da se između 1983. i 1989. godine kompetencija čitanja u četvrtom razredu popela sa 59,5% do skoro 100%, u šestom razredu se taj rezultat od 41,7% do 97,1%. Rezultati iz matematike u istim razredima su se poboljšali od 70,3% do 98,6%. Direktor Yung nije samo uspostavio svrhotu, demografsku i kolegijalnu sredinu, već je, također, inzistirao na redovitoj timskoj analizi podataka o postignuću kako bi izolirao problem i radio na poboljšanju.

Kao sljedeći primjer Demingovog utjecaja Schmoker i Wilson navode Johanson City Schools. Enormno poboljšano školsko područje je postalo nešto kao edukacijska Meka, jedno od najposjećenijih školskih područja u zemlji. Ove škole su bile jedne od najgorih škola do ranih 70-tih godina kada je došao novi ravnatelj Champlin. Deming smatra da znanje potiče poboljšanje, premda je u ljudskoj prirodi da se opire novom znanju. Champlin je počeo svoje napore za poboljšanje na način da je jednostavno podijelio materijale i raspravljao o edukacijskim istraživanjima s članovima osoblja škole. Nakon određenog početnog otpora učitelji su počeli uvidati da oni mogu biti sposobni u smislu pomoći studentima da postignu daleko veći nivo postignuća. U prvoj godini su postignuti rezultati i u smislu poboljšanja »entuzijazma« i postignuća u školi. 1986. godine 77% njihovih bivših učenika je dobilo svjedodžbu jedne prestižne srednje škole (državni prosjek za svjedodžbu te škole je bio za to područje do tada 44%).

Kao naročito interesantnu aplikaciju korištenja Demingovih principa autori navode »Levinove ubrzane škole« čija je namjera pomoć timu da se pažljivo usmjeri na svaki bitni aspekt rješavanja a ne diskutiranja problema. Levin smatra da mi uporno podcjenjujemo talente i sposobnosti i učenika i učitelja. On inzistira na izgrađivanju snage koja rezultira u daleko većem angažmanu i poboljšanom stupnju postignuća. Jednom kada je cilj uspostavljen, konstantno poboljšanje se, po Levinu, postiže prikupljanjem podataka koji pomaže timovima u inteligentnom izoliranju problema najvećeg prioriteta i ponudi rješenja.

Levin, Champlin, Deming i ostali upozoravaju da ne treba očekivati rezultate njihovih programa u roku kraćem od pet godina. Demingova jednostavna i efektivna metoda pokazuje da poboljšanje škole ne moramo promatrati kao misteriju. Suradnja i uvažavanje informacija skoro nepobitno dovede do poboljšanja.

Samoobnavljajuće škole

Unapređenje škole Harrison i Glaubman (1990) promatraju kroz razvoj kvaliteta samo-obnavljajuće škole, koji se definira kao sposobnost za rješavanje vlastitih problema što je čini visoko adaptivnom za okolinu. To se ogleda kroz snimanje okoline i kontroliranje inputa iz okoline, pronalaženje, održavanje i korištenje resursa, ideja i energije, svjesnost o potrebnim vještinama i njihovo usavršavanje, ponovo sagledavanje ciljeva, poduzimanje akcija za njihovo ostvarenje i njihovo mijenjanje, ukoliko je to potrebno. Organizacijski korelati ovih procesa uključuju norme koje podržavaju razvoj otvorene komunikacije po svim pozicijama, otkrivanje i rad na konfliktima, decentralizacija vlasti i utjecaja u organizaciji.

Huberman i Miles (1984) su našli da uvođenje određenih edukacijskih inovacija dovodi do poboljšanja – unaprijeđenja škole. Edukacijske inovacije se mogu klasificirati kao administrativne (osnov je promjena rada ili sistema moći) ili tehnološke (promjena u edukacijskom programu). Tehnološke često dovode do reorijentacije škole.

Neki autori smatraju da utjecaj inovacija ovisi o njihovoj radikalnosti, tj. stupnju do kojeg potiču fundamentalne promjene organizacijskog subsistema. Radikalne inovacije često produciraju nefunkcionalne promjene.

Giaconia i Hedge (1982) su, proučavajući programe otvorene edukacije, pronašli 6 osnovnih karakteristika koje su zajedničke većini takvih programa: naglasak na aktivnoj ulozi djeteta u vođenju vlastitog učenja, upotreba dijagnostičkih evaluacijskih strategija, upotreba širokog spektra materijala i izvora u stimuliranju otkrivanja, individualne instrukcije, »multiage grouping«, fleksibilna upotreba prostora i namještaja, timsko podučavanje.

Autori izučavaju odnos tri tipa inovacija: 1.) menadžerske – uvođenje menadžerskog tima, 2.) tehnološke – programi otvorene edukacije i 3.) i jedno i drugo, sa poboljšanjem škole, a mjerili su pomoću osam procesa školskog samovođenja (self-renewing). Osnovna pretpostavka je bila da će svaka od navedenih inovacija biti pozitivno povezana s nekim mogućnostima školskog samovođenja, dok će kombinacija biti povezana s najvećim stupnjem školskog samovođenja. Podaci su skupljeni u stratificiranom sistematskom uzorku od 42 osnovne škole u Izraelu. Rezultati pokazuju da su škole koje su uvele tehnološke inovacije karakterizirane sa značajno više organizacijskih procesa koji tvore osnovu za školsko samovođenje od onih koje su uvele menadžerske inovacije ili kombinaciju inovacija.

O tome kako i pojedinačne intervencije mogu djelovati, svjedoči članak koji je objavljen u Večernjem listu 20. 1. 1994. godine. U članku se navodi

kako je uprava osnovne škole »Park School« u engleskom gradiću Rayleigh bila nezadovoljno zalaganjem učenika i, u namjeri da to promijeni, uvela je sistem stimulacije – za odlučnu ocjenu su učenici dobivali besplatnu picu ili hamburger, a posebno dobri učenici su dobivali ulaznice za utakmice ili klizanje. Nakon određenog vremena uprava je bila zadovoljna svojim »stimulacijskim potezom« jer su ocjene iznimno porasle. Možda bi se i raznorazne pohvalnice i priznanja koja se dodjeljuju dobrim učenicima mogle pretvoriti u neke nagrade koje bi učenicima bile puno interesantnije od komada papira (kojima se, po našem mišljenju, jedino roditelji ponose).

Zaključak

Škola po mjeri učenika je ideal svakog društva jer je i osnovni cilj svakog društva odgoj i obrazovanje zdrave i kreativne osobe koja će vlastitim samostvarenjem pridonjeti i razvoju konkretnog društva. Stoga i ne čude različiti pokušaji unapređenja odgojno-obrazovnog procesa kroz različite reforme, inovacije i alternativne postupke. Negdje su takve promjene usmjerene na populaciju učenika koji imaju problema (i) u obrazovnom sustavu, a negdje na kompletnu populaciju učenika.

Obrazovanje zasigurno predstavlja vrlo dinamičan sustav (jer je samo dio sustava društva čija je glavna karakteristika promjena) tako da zaključci o učinkovitosti pojedinih programa mogu služiti samo kao osnova za daljnje razvijanje i unapređenje odgojno-obrazovnog školskog procesa.

I u okviru jasno preciziranih školskih programa mogu se realizirati određene intervencije, tj. pomaci koji bi mogli umnogome poboljšati odnos osoblja škole i učenika. To, naravno, podrazumijeva neke pomake u klasičnom poimanju učenika i njegovih »prava i obveza«.

Prvi preduvjet učinkovitih promjena u školi se sastoji u zajedničkom dogovaranju realizacije obrazovnih ciljeva. Postoji program koji je zadan, ali unutar tog programa postoje teme koje su učenicima naročito interesantne i o kojima možda žele nešto naučiti na neki drugi način. To ne znači da oni neki sadržaj neće savladati. Isto tako učenici neće manje naučiti ako se nastava ne održava svaki puta u razredu. Pomaci su mogući i u sadržajnom i u formalnom smislu.

Kada je utvrđen zajednički cilj, nužno je i definiranje pravila ponašanja (na razini konkretne škole). Mnogo nespornosti proizlazi iz »podrazumjevanja«. Definiranjem pravila ponašanja utvrđuju se i postupci koji se primjenjuju u slučaju odstupanja od istih – nagrade i kazne. Što učenicima znače postojeće pismene pohvale i priznanja? Čini nam

se da su ti oblici nagrađivanja stvoreni prvenstveno za njihove roditelje. Smatramo da bi puno poticajnije djelovali konkretniji oblici nagrađivanja, odnosno osobniji. Ako je konkretni učenik zaslužio nagradu, zašto mu ne bismo dali nešto što upravo njega veseli?

Ako je prethodno navedeno ostvareno, onda je i logično da su učenici uključeni u rješavanje problema njihove škole. Ne možemo reći da je rješavanje problema ekskluzivno »odrasli« posao. Svaka osoba prosječne inteligencije koja je u stanju shvatiti sve podatke relevantne za problem, može pomoći njegovu rješavanju. Takav pristup, osim toga, pridonosi stvaranju grupne kohezije i djeluje poticajno za pojedinca.

Rad unutar razrednog odjeljenja se može organizirati i tako da bolji učenici (u smislu obrazovnog postignuća) pomažu slabijima. Takav način pomoći nije nov, a puno pridonosi i razvoju pojedinca i stvaranju osjećaja zajedništva skupine učenika.

Stručni suradnici u školama mogu voditi savjetovaništa za učenike, učitelje – nastavnike i roditelje. Oni mogu, po potrebi, angažirati i stručnjake ostalih društvenih institucija za rješavanje problema izvan njihove kompetentnosti.

Koncepcija roditeljskih sastanaka bi mogla izgledati drugačije. Umjesto monologa i konfrontacija mogli bi se uvesti tematski sastanci gdje se može iskoristiti različitost roditelja. Roditelji posjeduju veliku snagu u smislu utjecaja na vlastito dijete, a i u smislu rješavanja problema škole. Zato treba i roditelje intenzivnije uključiti u odgojno-obrazovni proces. Roditelji također trebaju predstavljati skupinu (ne samo po tome što njihova djeca pohađaju isti razred, već po svemu što karakterizira jednu skupinu).

Mas mediji su premalo uključeni u život škola, rekli bismo nikako. Mogla bi se dogovoriti jedna stalna radio ili televizijska emisija koja bi izvještavala o interesantnim dešavanjima u pojedinim školama (postignućima, novim programima, rezultatima određenih aktivnosti i sl.).

Svaka škola bi mogla osnovati određenu radionicu s tržišnim karakteristikama. Vjerujemo da ne bi bilo naročitih problema u nalaženju sponzora za kupnju npr. keramičke peći ili nekih osnovnih pribora za razvijanje neke druge djelatnosti kojom bi se mogli baviti učenici i nastavnici, a koju bi prezentirali na tržištu.

Ništa od navedenih prijedloga ne zahtijeva promjene u materijalnim davanjima (koji su obično argument broj jedan u opravdavanju neaktivnosti). Zahtijeva samo promjenu u načinu razmišljanja. Smatramo da bi vrijedilo pokušati.

Literatura

1. Boyer, W.I.: High school: A report on secondary education in America. Harper and Row, New York, 1983.
2. Deming, W.E.: Out of crisis. MIT Press, Cambridge, 1986. Goodlad, J.I.: A place called school: Prospects for future. McGraw Hill, New York, 1984.
3. Harrison, I.A., Glaubman, R.: Innovations and school improvement. Journal of Research and development in education, Vol. 24, No. 1, Georgia, 1990.
4. Lesourne, J.: Obrazovanje i društvo – izazovi 2000. godine. Educa, Zagreb, 1993.
5. Muncey, D.E., McQuillan, P.J.: Preliminary findings from a five-year study of study of the coalition of essential schools. Phi delta Kappan, Vol. 74, No. 6, February, 1993.
6. Plath, K.: School within schools: A study of high school organization. Teachers College, Columbia University, New York, 1986.
7. Sack, R.: Jedna tipologija obrazovnih reformi. U: Perspektive obrazovanja. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982.
8. Schmoker, M., Wilson, R.B.: Transforming schools through Total Quality Education. Phi Delta Kappan, Vol. 74, No. 5, Jan. 1993.
9. Sizer, T.: Horace's compromise: The dilemma of the American high school. Houghton-Mifflin, Boston, 1984.
10. White, R., Brockington, D.: Vanškolsko obrazovanje kao druga šansa. U: Perspektive obrazovanja. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982.
11. Worthen, B.R.: Is your school ready for alternative assesment. Phi delta kappan, Vol. 74, No. 6, February, 1993.

A School Tailored for Students

Summary

This paper deals with the problem of the school's adjustment to the needs of students. The first part defines the notions of reform, innovation and alternative. So is the reform regarded as a change »on a higher level«, because, most frequently, as the initiator of the reform appears the top of the education system pyramid in a particular country. Innovations are defined by a shorter range radius, since their objective is much narrower and more specific than the objective of the reform. Alternative is regarded as a progressive move in the existing situation without the introduction of new elements. The following conditions are perceived as necessary pre-suppositions for alternative or innovation: a desire for change; indications that the existing system has negative effects; teacher's openness to the innovations; conceptual clarity of the alternative; literacy-expertise-theoretical knowledge of the teaching staff; clarity about the desired results; different contents and methods; examples of alternative in schools; preparedness for criticism; openness of politicians to the alternative.

After defining the basic notions, the authoress proceeds with the review of already realized educational changes in United Kingdom, France and U.S.A. The decisive factor which started the changes in educational system of United Kingdom was the school statistics about truancy and school vandalism. The paper presents one element of the ROSLA Project, currently in progress in Bristol, which includes a combined programme of general education realized in cooperation with other schools in town. In regard to its functioning, this project is characterized by the following: the students have the opportunity to get out of the spatial enclosure of their own school; the members of the teaching staff are not necessarily all graduated teachers; there is a well developed cooperation with students from various colleges; the project includes an employment assistance programme for dropouts and the programme of elementary education.

France has established the practice of priority school zones which treat the problem of school's failing as the social and cultural problem. In their strategy they announce the break up with the educational monopol of teachers and encourage schools to cooperate with other institutions which are helping the local development, relying on that connection to help them in their efforts to overcome or reduce the failing of the school system.

American practice proposes the reform called the coalition school, aimed at improvement of teaching and learning process, which starts with the »triangle of learning« – the relationship between the teacher, the student and the subject. For various reasons, however, this reform was not accepted in American schools. Unlike this reform proposal, another already realized concept of total quality education brought much better results. This concept is, in fact, the application of organization and functioning model of Toyota factory. Number of American schools achieved good results by applying this concept. Finally, there is the concept of self-renewing schools, also tested in America. This concept stresses the importance of school's ability to solve its own problems, which makes the school highly adaptable to its environment.

In conclusion, the authoress underlines the importance of implementation of various programmes for the purpose of making the school more to the measure of the student and finally, the paper ends with certain suggestions which could help improve the effectiveness of school's educational function also within the frame of existing educational system.

Key words: school, students, change