

INFO-992

Primljeno / Received : 2007-04-20

UDK: 007:659.3::37.018

Stručni rad / Professional Paper

MIJENJANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE - PREMA KVALITETNIM PROMJENAMA

CHANGING OF EDUCATIONAL PRAXIS – TOWARDS QUALITY CHANGES

Lidija Vujičić

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska
Faculty of Education, University of Rijeka, Rijeka, Croatia

Sažetak

U stručnoj i znanstvenoj literaturi navodi se veliki broj izvora koji izlažu i obrazlažu razloge neuspjeha reformi u svijetu, s naglaskom na neuspjeha mijenjanja odgojno-obrazovne prakse. Pozivajući se na mnoge autore (Bruner (2000), Fullan, (1993, 1999), Hopkins (2001) i dr.), u osnovi promišljanja ovog rada je teza da se prave, dugoročne, kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu dogoditi izravnim mijenjanjem odgojno-obrazovne prakse u ustanovi. Pri tom mijenjanje odgojno-obrazovne prakse u ustanovi, ne znači samo promjenu organizacijskih, tj. strukturalnih dimenzija u ustanovi, nego još više zahtijeva promjenu načina razmišljanja učitelja, tj. podizanje kvalitete njihova razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa. Razumijevanje odgojno-obrazovne prakse povezano je sa stručnim usavršavanjem učitelja kao strategijom u procesu mijenjanja odgojno-obrazovne prakse na putu ka kvalitetnim promjenama u odgoju i obrazovanju. Radi se o profesionalnom usavršavanju učitelja kao kontinuiranom, cjeloživotnom procesu i refleksivnoj praksi kao permanentnoj strategiji učenja.

Abstract

Regarding the professional and scientific literature, there is a large number of outlined sources that expound and explain the reasons of reform failure in the world, where emphasis is put upon the failure of changing educational practice. Referring to many authors (Bruner (2000), Fullan, (1993, 1999), Hopkins (2001) et al.), the thesis laid in the basis of this work's reflection is the one saying that real, long-term and qualitative changes in education are to occur by direct changing of educational practice in institution. In this matter, the changing of educational practice in institution means not only the changing of organizational, that is, structural dimensions in the institution, but still more it demands the changing of teacher manner of thinking, that is, raising the quality of teacher comprehension that refers to educational process. The comprehension of educational practice is in a connection with a teacher professional improvement as a strategy in the process of changing the educational practice on a way to qualitative changes in education. It is a question of teacher professional improvement as a continuous, lifelong process and reflective practice as a permanent learning strategy.

Obrazovne reforme i (ne)mijenjanje odgojno-obrazovne prakse

U stručnoj i znanstvenoj literaturi navodi se veliki broj izvora koji izlažu i obrazlažu razloge neuspjeha reformi u svijetu s naglaskom na neuspjeha mijenjanja odgojno-obrazovne prakse, kao primjerice: Bruner (2000), Fullan, (1993, 1999), Henting (1997), Mortimore (1999), Prosser (1999), Stoll, Fink, (2000), Dantow i dr. (2002), Kinsler, Gamble (2001), Hopkins (2001). Devedesete godine dvadesetog stoljeća bile su godine velikih reformi odgojno-obrazovnih sustava. U brojnim izvješćima znanstvenika zaključuje se da su rezultati bili daleko od očekivanih. Primjerice, autor Levin uspoređujući rezultate reformi u pet zemalja u Engleskoj, Novom Zelandu, dvije provincije u Kanadi i jednoj saveznoj

državi u SAD-u, pojašnjava da su one promijenile rad administratora na značajan način i povećale pritisak na učitelje, povećale su utjecaj obitelji na škole, ali cjelovito gledajući imale su mali utjecaj na povećanje stupnja učeničkih postignuća, a što je bio temeljni cilj ovih promjena.

S druge strane, Hopkins /1/ iznosi podatke o četiri vala poduzetih reformi u svijetu. Prvim valom smatra reforme koje su bile poduzete u SAD-u šezdesetih godina, u nas poznate kao eksperimentalni programi u predškolskim ustanovama i u nižim razredima osnovne škole, s ciljem uklanjanja neuspjeha u osnovnoj školi djece iz siromašnih slojeva populacije. Znano nam je kako su ta nastojanja završila, a za temu ovog rada bitna je temeljna postavka – držalo se kako je potrebno izraditi dobre programe ili kurikulume, s određenim popratnim materijalima,

koje treba (samo) primijeniti u praksi. U osnovi tih nastojanja bila je ideja o jednoznačnom odnosu teorije (kurikuluma) i odgojne prakse.

Poslije neuspjeha tih programa sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, naglasak se stavio na istraživanje procesa implementacije teorije. Počelo se shvaćati da implementacija kurikuluma nije tako jednostavna kako se prije mislilo. Za implementaciju je očito potrebno nešto drugo, neko novo znanje, novi uvjeti. Isto tako je konstatirano da model odzgo prema dolje, od kurikuluma koji su koncipirali stručnjaci do provedbe u praksu ne funkcionira tako kako se pretpostavljalo, što su potvrđivali vanjski izvori koji su provodili evaluacije. Implementacija kurikuluma ne događa se spontano nego su za to potrebni novi naponi, znanje i novi uvidi u odnos teorije i prakse ili kako znanstvenik Fullan /2/ pojašnjava, potrebna je tvorba teorije o akciji ili kako implementirati teoriju s obzirom na posebnosti i jedinstvenost konteksta svake ustanove.

Treći val reformi u svijetu događao se osamdesetih godina kad se pozornost usmjerila na razvoj i unapređenje odgojno-obrazovnih institucija. Evaluacija njihova uspjeha/neuspjeha bila je vođena od strane samih ustanova (samoevaluacija), a ne više od strane vanjskih izvora. U to vrijeme izišle su prve studije koje su, za razliku od prošlih stajališta, utvrdile da škole imaju utjecaja na uspjeh učenika te je postignut konsenzus o karakteristikama koje škole čine uspješnim. Elliott /3/, Mortimore /4/ dokazuju da škole, njihovo ozračje, način organizacije, življenja, zalaganja svojih članova, prvenstveno učitelja, bez obzira na kurikulum i socijalni položaj svojih učenika, može imati djelovanje i utjecati na učenje i postignuća svojih učenika.

Četvrti val ili faza u reformi su devedesete godine prošlog stoljeća koje se označavaju kao systemske, u kojima se kombinira centraliziran i decentraliziran pristup. Ono što je bitno novo u ovoj fazi, koja još traje, jest činjenica da se reformi, odnosno promjenama u odgojno-obrazovnim institucijama, ne prilazi više kao fenomenu (statičnom, koji treba istražiti), nego kao kontinuiranom procesu koji se može mijenjati jedino izravno participirajući u njemu.

Put kojim su se kretale reforme u svijetu zapravo je put kojim su se stjecale i razvijale spoznaje o mogućim promjenama u institucijama odgoja i obrazovanja. Pošlo se od pretpostavke kako je dovoljno imati dobro i kvalitetno izrađene kurikulume da bi se odgojno-obrazovna praksa mijenjala (praksa je samo primjena teorije) do spoznaje da proces primjene teorije ili implementacije nije jednoznačan i da u tom procesu sudjeluje mnoštvo varijabla (među kojima ima i onih koje su nam nepoznate); zatim do usmjerenja na svaku ustanovu ponaosob, na promjene koje valja izvršiti u svakoj ustanovi jer su one te koje mogu djelovati na uspjeh ili neuspjeh

učenika. I konačno, iako ne i završno, spoznaje da proces promjena u odgoju i obrazovanju nije statičan nego dinamičan i kontinuiran, koji se može mijenjati samo izravnim sudjelovanjem, bilo kao vanjski izvor koji participira u mijenjanju ili pomaže podržava i usmjerava sudionike u konkretnoj ustanovi, ili, pak, sami sudionici aktivno (putem akcijskih istraživanja) mijenjaju i usavršavaju svoju praksu. **Naglasak je u ovoj, zadnjoj fazi na kontinuiranom procesu promjena u svakoj ustanovi, i izravnoj (a ne s distance!) participaciji u njima.** Radi se o postupnom prijelazu od dominantno pozitivističke paradigme u promatranju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse u drugu, koju neki autori nazivaju evolucijska /5/, drugi ekološkom /6/, a Hopkins /7/, u okviru kritičke teorije i emancipacijskog pristupa promjenama, autentičnim unapređenjem škole.

Razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa – put ka kvalitetnim promjenama

U literaturi se spominju mnogi neuspjeli pokušaji mehaničkog mijenjanja odgojne prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama /8/, što je pokazalo da je taj proces mijenjanja daleko složeniji nego mu se uobičajeno prilazilo. Senge i dr. /9/ tvrde da je ključni uzrok neuspjeha većine pokušaja uvođenja promjena u ustanove u prevladavajućem, mehanicističkom načinu razmišljanja, u kojem se organizacije promatraju kao strojevi, umjesto kao živući sustavi, sastavljeni od skupina međuovisnih elemenata čije interakcije određuju njena obilježja, a čije su interakcije velikim dijelom nepredvidljive. I drugi autori tvrde da se procesima u odgojnoj praksi ne može niti izravno upravljati niti ih se može izravno kontrolirati. Ili kako to Fullan /10/ tumači da funkcioniranje odgojne ustanove počiva negdje između pretjerane kontrole i kaosa, zbog čega su mnogi procesi u njoj kompleksni i zbog mnogih okolnosti čak i neprotumačivi. I zato te dinamične fenomene, drži isti autor, prije svega treba razumjeti, kako bi se akcije koje se poduzimaju u praksi, mogle stalno usklađivati s promjenjivim zahtjevima koje se u njoj otkrivaju.

Prosser, Stol i Fink, Dantow tvrde kako razvoj odgojno-obrazovne ustanove nije moguće doslovno niti planirati i programirati niti se tim procesima može direktno upravljati. Umjesto toga, treba se kontinuirano fleksibilno usklađivati s neočekivanim i neplaniranim situacijama koje se događaju. I brojni drugi suvremeni autori (Fullan, Prosser, Bascia, Hargreaves, Kinsler, Gamble, Dantow) osnovnim karakteristikama odgojno-obrazovne prakse smatraju upravo njenu nepredvidljivost, kompleksnost i multidimenzionalnost, a ne pravocrtost i predvidljivost. I upozoravaju kako učitelj, usmjeravajući se samo na predvidljive i

očekivane pojave u odgojno-obrazovnoj praksi, može postajati potpuno neosjetljiv na pojavu neočekivanih, nepredvidljivih, neplaniranih i ponekad nelogičnih situacija, kojima odgojno-obrazovna praksa obiluje.

Stoga, drži Senge /11/, razvoj sposobnosti učenja sastavni je dio procesa mijenjanja odgojno-obrazovne prakse i obuhvaća: aspiracije (sposobnosti pojedinaca i organizacija da se otkriju i usmjere sve svoje napore prema onome do čega im je najviše stalo); reflektivne konverzacije (individualne i kolektivne sposobnosti promišljanja i propitivanja dubokih uvjerenja); konceptualizacije (sposobnost razumijevanja širih sustava i sila koje u njima djeluju). I dodaje da upravo te sposobnosti, s jedne strane, daju poticaj osnažujućim silama, a s druge strane omogućuju pravovremeno prepoznavanje i djelovanje u odnosu prema ograničavajućim silama. Na tragu te ideje i mnogi suvremeni autori, kao Fullan, Stoll i Fink, Bascia i Hargreaves, Hopkins, Liberman i Miller razvili su tezu kako mijenjanje odgojno-obrazovne prakse u ustanovi, ne znači samo promjenu organizacijskih, tj. strukturalnih dimenzija u ustanovi, nego još više zahtijeva promjenu načina razmišljanja učitelja, tj. podizanje kvalitete njihova razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa.

Razumijevanje odgojno-obrazovne prakse uvodi nas u promišljanje o razvoju sposobnosti učenja i istraživanja kao strategija u procesu mijenjanja odgojno-obrazovne ustanove na putu ka kvalitetnim promjenama u odgoju i obrazovanju. Razvijati kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu ne znači isto što i promjenu kurikuluma, strategija učenja i poučavanja, struktura, uloga i odgovornosti. To zahtijeva razumijevanje i poštivanje različitih značenja i interpretacija ljudi i odgojnih inicijativa, a Filippini /12/ pojašnjava da je odgojno-obrazovna institucija «veliki živi organizam čiji su dijelovi (djeca, odrasli, dnevni raspored, prostor i sl.) povezani s cjelinom ne samo zato što čine dio te cjeline, nego iz razloga što predstavljaju okvir koji utjelovljuje osjećaj pripadanja, čine konstrukciju njihova zajedničkog življenja i njihovih višestruko isprepletenih nastojanja».

Poznavanje teorije o promjeni povezuje se sa postojanjem vizije kao jedne zajedničke norme za razvoj. Brojni istraživači su našli da dijeljenje zajedničke vizije povećava vjerojatnost uspješnosti uvođenja promjene /13/. Zajednička vizija između učenika, učitelja, roditelja, i vanjske zajednice je obilježje odgojno-obrazovne ustanove u kojoj će najvjerojatnije svi učenici doživjeti akademski uspjeh. Bez zajedničke vizije, učenici, učitelji, administratori, i roditelji ne znaju što se očekuje. Ona im pomaže istaknuti što je važno za razvoj odgojno-obrazovne ustanove.

Zajednička vizija jest ono što mnogim ljudima zaista predstavlja obvezu, zato što reflektira vlastitu osobnu viziju. Vizija koja, naime, nije u skladu s vrijednostima ljudi neprekidno će podbaciti nadahnuće i često će gajiti cinizam /14/. Miles je (prema /15/) istaknuo da vizija uključuje dvije dimenzije: "Prvo je kakva bi odgojno-obrazovna ustanova mogla biti ; [ova vizija] pruža smjer i vozačku moć za promjenu, kriteriji za upravljanje i odabir» (...) «Druga [dimenzija] je vizija procesa promjene: Što će biti opća strategija ili strategija za dobivanje toga ?" /16/. Obje dimenzije vizije su i djeljive i podjeljive.

Jasna vizija odgojno-obrazovne ustanove za uspješno provedenu promjenu i njezinu primjenu treba biti razvijena između svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi. Ova zajednička vizija pruža podršku za promjenu i olakšava napor i tjeskobe. Sudjelovanje u donošenju odluka svih, koji su uključeni u promjene, važan je aspekt poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Ovu zajedničku perspektivu, koju Senge naziva zajedničkom vizijom, Dantow nazivaju građenjem ideološkog zajedništva.

Zajednička predanost promjenama razvija se samo ako postoji sposobnost izgradnje zajedničkih težnji. «Ljudi počinju raspravljati o «nediskutabilnim» temama kad razvijaju umijeća reflektiranja i propitivanja koja im omogućuju da otvoreno razgovaraju o složenim problemima koji mogu izazvati sukob, a da istodobno ne osjećaju potrebu zauzeti obrambeni stav. Oni počinju uočavati i rješavati međusobno povezane probleme i dublje uzroke tih problema nakon što razviju umijeća sistemskog mišljenja. Iz mogjeg iskustva, glavna je smetnja održanju promjena nedostatak tih osnovnih sposobnosti učenja». /17/

U samom procesu promjena učitelji unose svoje vrijednosti, svoj sustav vrijednosti, oni su pokretači stvarnih promjena.

Hord, Rutherford, Huling-Austin, i Hall /18/ izjavili su da je ključno razumjeti stajalište učitelja uključenih u promjene. Kod uvođenja bilo kakve promjene najvažniji su ljudi koji će neposredno biti uključeni ili pogođeni tom promjenom. To je središnja premisa. Kada su učitelji osobno zainteresirani za efekte promjene, one će se događati. Welch /19/ naglašava da učitelji procjenjuju prednosti i nedostatke suradničkog uvođenja promjena, primarno u smislu kako će se promjene odraziti na njih osobno, radije nego kako bi to moglo utjecati na postignuća djece.. Isti autor pojašnjava da za promjenu odgojno-obrazovne prakse, djelotvornost mora biti dokazana u smislu osobnog i profesionalnog rasta svih uključenih, a ne samo za učenički rast.

Profesionalni razvoj učitelja i refleksivna praksa

Senge drži da nije moguće odmah na početku odrediti koji je pravi put za postizanje željene promjene. Iako je jako važno utvrditi dobar početni smjer, isto je toliko važno biti spreman promijeniti smjer kretanja onoliko često koliko je to potrebno. Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse zahtijeva i strpljivost i upornost. Ne postoje brzopleta rješenja, a što je pomak u pravom smjeru veći, to je veći otpor s kojim se susrećemo. Pitamo se: ako se proces mijenjanja odgojno-obrazovne prakse može zbivati jedino izravno participirajući u njemu, što potvrđuju suvremena istraživanja (reformi u svijetu), mogu li uobičajeni oblici stručnog usavršavanja putem seminara, radionica biti učinkoviti u tom procesu? Odnosno, je li informacijska razina znanja o mogućim, potrebnim ili poželjnim promjenama dostatna za transformacijsku razinu?

Držimo da o profesionalnom usavršavanju učitelja treba promišljati kao kontinuiranom, cjeloživotnom procesu, u kojem se profesionalno znanje učitelja propituje, revidira i postupno nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse. Taj holistički proces naziva se refleksivna praksa, i predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se teorija integrira s refleksijom (razmišljanje) i praksom i u kojoj refleksija čini bit procesa učenja i mijenjanja. To je dijalog između objektivnog i normativnog teorijskog znanja, s jedne strane, i kontekstualnog i subjektivnog praktičnog iskustva iz kojeg izvire individualne varijacije rada učitelja, s druge strane. U tom kontekstu do punog izražaja dolazi učenje kao dinamičan i kompleksan proces koji uključuje kreativno mišljenje, procjenu oko izbora odluke i istraživanje. Mnogi autori, koji su se bavili refleksivnom praksom, taj model razmatraju kao alternativni nasuprot tradicionalnom i pozitivističkom pristupu mijenjanja prakse (Hammerslay, Elliott i mnogi drugi).

Refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje solucije i različite načine djelovanja kao odgovor na praktične probleme. «Njega karakterizira «refleksivna otvorenost», a ona se javlja kad smo voljni preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje stajalište, do kojeg možemo doći, u najboljem slučaju, tek hipoteza o svijetu. Bez obzira na to koliko bila uvjerljiva, bez obzira na to koliko smo naklonjeni «svojoj zamisli», ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšanju» /20/.

Proces učenja i stjecanja profesionalne kompetencije refleksivnom praksom veže se uz pojam cjeloživotnog učenja kao procesa kontinuiranog osobnog usavršavanja pomoću «neprestanog pročišćavanja i produbljivanja osobne vizije, usmjeravanja naših snaga, razvijanja strpljenja i objektivnog sagledavanja stvarnosti» /21/. U

svjetlu cjeloživotnog učenja Rinaldi /22/ refleksivni pristup praksi promatra «kao permanentnu strategiju učenja» pa je stoga potrebno napustiti stare stereotipe u pedagoškoj praksi koji su daleko od refleksije, opservacije, dokumentiranja, debate i nepredvidljivog, odnosno od istinskog obrazovanja. I zato drži da je učenje kontinuirani posao učitelja. «U tom procesu je od izuzetne važnosti zajednička refleksija i samorefleksija sudionika istraživanja koje pomažu u smanjivanju razlika između onog što mislimo da radimo i «teorije u akciji» (ono što stvarno radimo)» /23/. Senge /24/ refleksivni razgovor pojašnjava kao «sposobnost za razgovor koji potiče reflektiranje i propitivanje sa svrhom izgradnje zajedničkog shvaćanja i koordiniranja učinkovitog djelovanja (na temelju mentalnih modela i timskog učenja)».

Elliott /25/ drži da je poučavanje neizbježno teoretska aktivnost, a učitelji bi trebali interpretirati svakodnevnu praksu kao refleksivnu, samo-razvojnu praksu. Njegova teza je da ta dva područja, (teoretski razdvojena), trebaju biti razvijena na sveučilištima i promovirana prema praktičarima, na način ponovo ujedinjena od njih samih. Elliott tvrdi da ne bi moglo biti istraživanje odgojno-obrazovne prakse u kojem učitelj ne igra nijednu važnu ulogu u procesu artikuliranja, analiziranja i hipotetiziranja rješenja prema složenim obrazovnim problemima.

Razvoj refleksivnog pristupa praksi i stvaranje refleksivne prakse novi je konceptualni i metodološki pristup praksi koji se najčešće temelji na akcijskom istraživanju kao na pristupu istraživanja i unapređivanja procesa učenja i poučavanja i koji se javlja kao opozicija tehničkom i racionalnom (tradicionalnom) modelu pripreme praktičara. Nerijetko se refleksivnom modelu pristupa pojednostavljeno pa se uvažava tek dio koraka ili koncepta. Znanje se gradi u samoj akciji, analiziranja i promišljanjem vlastitih ili tuđih postupaka, a refleksija nije samo čista mentalna aktivnost nego se dalje proširuje na praksu i akciju. Radi se o prelasku iz tradicionalne koncepcije obrazovanja usmjerenog na znanja prema sociokonstruktivističkom učenju. Pešić (1998) ističe da je to sukonstruktivistička epistemologija koja se temelji na aktivnom i zajedničkom konstruiranju znanja te da je zadatak odgoja i obrazovanja prenošenje pojedincima «oruđa» koje je određena kultura razvila za potrebe učenja.

Refleksivna praksa omogućava bolje razumijevanje samog procesa učenja (kako vlastitog tako i tuđeg!) pa ona kod praktičara razvija i učenje o učenju ili metarazina učenja /26/ te gradi svijest o tome što oni zapravo znaju o svojoj profesionalnoj praksi i kako je mogu mijenjati.

Prema našim iskustvima, ali i iskustvima drugih autora (Liberman, Miller, Valli, Hawley, Elmore,

Hopkins, Miljak, Vujičić) najbolji i najučinkovitiji način jest izravno promatranje kvalitetne i djelotvorne prakse u konkretnoj ustanovi, odgojnoj grupi, razgovor i rasprava s kolegicama o tim zbivanjima, mogućnostima, uvjetima. Zatim bi trebao uslijediti osobni pokušaji mijenjanja svoje prakse koji bi morali podržati kolegice, stručni tim unutar i izvan ustanove, po potrebi - i supervizor.

Među značajnijim autorima prihvaćamo mišljenje Fullana, jednog od prvih znanstvenika koji je istraživao proces implementacije reformi u odgojnu praksu (70-ih i 80-ih godina) i te spoznaje primjenjivao na institutu koji se bavio obrazovanjem učitelja u Kanadi. Između ostalog, pojasnio je kako se stručno usavršavanje učitelja događa u ustanovi i ide «ruku pod ruku» s mijenjanjem i unapređivanjem škole i njezine odgojno-obrazovne prakse. Tu vezu mora podržavati stručna organizacija i ustroj ustanove kao i vanjska mreža stručnih, kulturnih organizacija i pojedinaca (supervizora). Naravno da se pod stručnom organizacijom ustanova ne misli na administrativno birokratsku organizaciju već na "decentraliziranu fleksibilnu i fluidnu strukturu koja će anticipirati turbulentna i nepredvidljiva događanja u kontekstu" /27/.

Odgojno-obrazovna ustanova je (ili bi trebala biti!) pedagoška zajednica koja zahtijeva intenzivnu suradnju među učiteljima jer osobni pedagoški stavovi, poteškoće u poučavanju i kontaktima s roditeljima, ipak, nisu privatna stvar pojedinog učitelja, već problem cijele ustanove /28/. I stoga, drži ista autorica, «Oplodivanje» se može početi stalnim preispitivanjem, svakodnevnim radom u ustanovi i u traganju za uvjetima koji će ljudski život činiti harmoničnijim, odnosno shvaćanjem mijenjanja odgojno-obrazovne prakse kao «epistemologije radoznalosti» (poticaja i aktivnosti prema boljem). Takav pristup zahtijeva promišljanje o stručnom usavršavanju učitelja kao cjeloživotnom procesu i reflektivnoj praksi kao permanentnoj strategiji učenja i istraživanja.

Bilješke

- /1/ Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London: Falmer press.
- /2/ Fullan, M. (1993), *Change Forces*. London: The Falmer Press.
- /3/ Elliott, J. (1998), *The Curriculum Experiment, Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- /4/ Mortimore, P. (ed.) (1999), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman.
- /5/ Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press,
- /6/ Senge, P., Kleiner, A., i dr. (2003), *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- /7/ Ibidem /1/
- /8/ Ibidem /1/

- /9/ Ibidem /6/
- /10/ Ibidem /2/
- /11/ Ibidem /6/
- /12/ Filippini, T., (2001), *On the Nature Organization*. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 52-58.
- /13/ Boyol, V. (1992), *School Context: Bridge or Barrier to Change?* (www.sedl.org/change/school/culture.html) (20.02.2005)
- /14/ Senge, P. (2001), *Peta disciplina u praksi. Principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- /15/ Ibidem /2/
- /16/ Ibidem /2/
- /17/ Ibidem /6/
- /18/ Ibidem /13/
- /19/ Ibidem /13/
- /20/ Ibidem /6/
- /21/ Ibidem /6/
- /22/ Rinaldi, C., (1995), *Staff Development in Reggio Emilia*. In: Katz, L. G., Cesarone, B. (ed), *Reflections in the Reggio Emilia*.
- /23/ Ibidem
- /24/ Ibidem /6/
- /25/ Ibidem /3/
- /26/ Ibidem /22/
- /27/ Leithwood, K. (2002), *Organizational Condition to Support Teaching and Learning*. In Hawley, D.; Rollie, D. (Eds): *the Keys to Effective Schools*. London, Sage pub. str.97-111.
- /28/ Vrcelj, S. (2003), *Školska kultura – faktor kvalitete*. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): *Didaktični in metodični vidiki prenovne in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenog a posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet, str. 87-95.

Literatura

1. Bascia, N., Hargreaves, A. (2000), *The Sharp Edge of Educational Change – Teaching, Leading and the Realities of Reform*. London, New York: Routledge/Falmer
2. Bruner, J. S. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb, Educa. Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*, London and New York: RoutledgeFalmer.
3. Forman, G., Fyfe, B., (2002), *Progetto, documentazione e discorso: teoria per un curricolo negoziato*. U: Mantovani, S. (cura), *Nostalgia del futuro*. Edizioni junior. 157-173.
4. Hawley, W. D., Rollie, D.L., (2002), *The Keyes to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corin Press, Inc., Thousand Oaks.
5. Lieberman, A., Miller, L. (2002), *Transforming professional Development*, In: Hawley, D.; Rollie, D. (Eds): *the Keys to Effective Schools*. London, Sage pub. str.74- 86.
6. Miljak, A., Vujičić, L., (ur.) (2002), *Vrtić u skladu s dječjom prirodom «dječja kuća»*. Rovinj: Dječji vrtić «Neven».
7. Pešić, M. (1998), *Pedagogija u akciji-metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
8. Rinaldi, C., Giudici, C., (ed.) (2001), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
9. Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
10. Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjanje naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.