



Zajednice učitelja koje uče



**Reforme mogu doći izvana,
i ponekad dolaze, a promjene
mogu samo iznutra.**

Bereiter, 2002.

**Sanja Brajković,
Pučko otvoreno učilište
Korak po korak, Zagreb**

Utorak je navečer, 18:00 sati. Nastava je završila, a nekolicina učiteljica okuplja se u jednoj učionici kako bi, uz kavu, sok i čaj, razmijenile iskustva iz svoga razreda. Nakon što porazgovaraju o tome što su novo primijenile u svom razredu, razgovarat će o nekim strategijama poučavanja (to je područje njihova rada koje su odlučile unaprijediti ove školske godine), a zatim će svaka od njih napraviti vlastiti plan unapređenja rada koji će

provesti do sljedećeg susreta. Okupljaju se jednom mjesečno u trajanju od devedeset minuta. One čine Zajednicu učitelja koja uči.

Zašto Zajednice učitelja koje uče?

U posljednje vrijeme sve je evidentnija potreba za uvođenjem novih oblika stručnog usavršavanja učitelja kojima bi se trebali prevladati neki nedostaci koji su uočeni u dosadašnjim oblicima usavršavanja (predavanjima, konferencijama, radionicama).

Pokazalo se da ako učitelji nemaju mogućnost izbora teme i/ili oblika svog stručnog usavršavanja, i/ili nisu sudjelovali u njegovu kreiranju, nemaju razvijen niti osjećaj predanosti za promjene koje se od njih očekuju da će provesti u svojim razredima. Dio učitelja smatra kako se od njih očekuje da ono što su čuli na seminarima ili predavanjima upravo u tom obliku primijene u svojim razredima i žale se kako tema i savjeti koji se tamo nude nemaju puno veze s uvjetima u kojima oni rade. Ova zamjerka najviše dolazi





do izražaja kad se odluke o stručnom usavršavanju donose 'odozgo prema dolje', odnosno kad ih donose kreatori obrazovne politike, savjetnici, voditelji stručnih aktiva, stručni suradnici i sl. Druga zamjerka odnosi se na pristup 'za sve isto', kad se od svih učitelja očekuje da ono što su čuli na stručnim usavršavanjima na isti način primjene u svim razredima i u svim školama bez obzira na specifičnosti škola, razreda i potreba pojedinih učenika te iskustva učitelja u poučavanju. Kao primjer možemo spomenuti uvođenje 'kozmetičkih' promjena u neke škole u vrijeme uvođenja HNOS-a, kad su se na panoe stavljali integrirani mjesečni planovi o kojima učitelji često nisu ni razgovarali i ustvari nisu provodili integriranu nastavu.

Treći problem je što u učiteljskoj struci još uvijek ne postoji svijest, a pogotovo ne rutina, u planiranju vlastita profesionalnog razvoja. Rijetki su učitelji koji na temelju vidljivih podataka, smisljeno i strukturirano, procjenjuju kvalitetu svoje prakse i o tome vode pisane zabilješke. Iz tog razloga većina još uvijek odluke o odlasku na seminare donosi *ad hoc* (npr. zato što se ništa drugo ne nudi) ne procjenjujući vlastite profesionalno

Svjesni činjenice da učitelji neformalno već imaju mnoga iskustva u međusobnoj suradnji i dijeljenju iskustava, temeljna ideja bila je iskoristiti već postojeće resurse odnosno oblike suradnje među učiteljima u našim školama i razvijati ih u Zajednice učitelja koje uče.

jake strane i one koje žele unaprijediti s ciljevima predavanja, radionica ili seminara koje pohađaju. Ne čude onda oni koji sa seminara i predavanja odlaze nezadovoljni jer 'nisu čuli ništa novo'. Ako učitelj i jest zadovoljan stručnim usavršavanjem i čuo je nešto zanimljivo

i njemu primjenjivo, kad se vrati u razred izostaje podrška u obliku mentoriranja u primjeni naučenog ili ponovnih susreta na kojima će sudionici dijeliti iskustva iz razreda o uspjesima promjena koje su unijeli u svoju praksu. Od učitelja se očekuje da se profesionalno usavršavaju, ali su u promjenama koje unose u svoj razred, odnosno u samom profesionalnom razvoju, prepušteni sami sebi. Iz tog razloga mnogi odustaju već kod prvih prepreka u uvođenju novina u svoju praksu. Harison (1995.) opisuje seminare kao proces pokušaja mijenjanja učiteljevih znanja i vještina za koje je sustav utvrdio da ih učitelj treba posjedovati. Ova definicija prilično dobro opisuje što se događa u obrazovanju. Državne i lokalne vlasti određuju koja znanja i vještine učitelj treba posjedovati i organiziraju seminar iz tog područja. Nakon seminara učitelji su odgovorni za primjenu tih znanja i vještina u praksi. Na kraju se mjerenjem postignuća učenika procjenjuje uspješnost učitelja (prema Wald i Castleberry, 2000.). Zbog ovih navedenih nedostataka jasna je potreba za novim oblikom stručnog usavršavanja koje će snažno biti vezano uz svakodnevnu praksu svakog



dijete škola obitelj

pojedini učitelja, te mu omogućiti da tijekom uvođenja promjena u vlastitu praksu ima podršku kolega i stručnjaka. Umjesto kulture izolacije koja je do sada često bila prisutna u školama (većina učitelja nikada nije vidjela kako poučavaju njihovi kolege iz škole), posljednjih se godina u svijetu pokreću inicijative kojima se učiteljima omogućuje svakodnevna međusobna suradnja i podrška unutar škola odnosno kolektiva u kojima rade. U školama se razvijaju Zajednice učitelja koje uče (engl. *teacher learning communities*).

Iskoristi ono što imaš

Pučko otvoreno učilište *Korak po korak* u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje i uz financiranje Open Society Institute iz New Yorka u travnju prošle godine započelo je s pilot-projektom 'Zajednice učitelja koje uče' namijenjenog učiteljima razredne nastave. U pilot-projekt, koji je počeo četverodnevnom edukacijom za voditelje Zajednica i trajat će do kraja nastavne godine, sudjeluje osamnaest škola.

Svjesni činjenice da učitelji neformalno već imaju mnoga iskustva u međusobnoj suradnji i dijeljenju iskustava, temeljna ideja bila je iskoristiti već postojeće resurse odnosno oblike suradnje među učiteljima u našim školama i razvijati ih u Zajednice učitelja koje uče.

Tri su oblika suradnje koja, na polju učenja i poučavanja već postoje među učiteljima: neformalni razgovori, individualna pomoć i grupna razmjena iskustava (u našem slučaju se radi o aktivima razredne nastave na razini škole) (Jolly, 2005.).

Neformalni razgovori su temeljni oblik suradnje i obično se događaju na hodnicima za vrijeme odmora, u blagovaonici, u zbornici, i sl. Iako ovi razgovori mogu unaprijediti odnose među kolegama, postoji mala vjerojatnost da 'mali savjeti/priče iz razreda mogu unaprijediti učiteljevo razumijevanje i praksu u poučavanju'

(Little, 1990.; prema Jolly, 2005.). Individualna pomoć odnosi se na savjet kolege. Koliko ta pomoć i savjet doista pomažu unaprijediti kvalitetu rada učitelja, ovisi o tome kako je onaj koji treba savjet postavio pitanje, je li odgovor bio kvalitetan i jesu li učitelji i kasnije razgovarali o tome kako je primjena savjeta prošla u razredu. Formalno mentorstvo također je oblik individualne pomoći i često je izvor stvarnog poboljšanja rada učitelja. Nedostatak mentorske podrške učiteljima, osim što je skupa, jest i taj što mentorska podrška ne rješava problem učiteljske izolacije unutar škole u odnosu na druge učitelje. Kad se sastanu kao grupa, na aktivima, učitelji često razmjenjuju ideje, planove, materijale i sl. Tijekom

Od učitelja se očekuje da se profesionalno usavršavaju, ali su u promjenama koje unose u svoj razred, odnosno u samom profesionalnom razvoju, prepušteni sami sebi.

te razmjene u grupi, za razliku od sastanaka Zajednica, nema jasnog cilja unapređenja kvalitete rada, učitelji se ne 'obavezuju' što će primijeniti u razredu i, ono najvažnije, nema ponovnog osvrt na to kako je primjena novih spoznaja i ideja prošla i što dalje. Ipak, kako su aktivni razredne nastave ujedno i prvi korak prema razvoju Zajednice učitelja koja uči, pilot-projekt je započeo tako da su na edukaciju za voditelje aktiva pozvani voditelji školskih aktiva razredne nastave. Kad su završili edukaciju, oni su učiteljima razredne nastave u svojim školama

prezentirali što je Zajednica i kako funkcionira. Učitelji su se dobrovoljno priključivali Zajednicama, što znači da su se pristali, umjesto nekoliko puta godišnje, sa svojim se kolegama sastajati najmanje jednom mjesečno u trajanju od 60 min. U konačnici se u devetnaest Zajednica prijavilo sveukupno oko 200 učitelja. Nekim Zajednicama su se na vlastiti zahtjev priključili i učitelji predmetne nastave, najčešće vjeroučitelji i učitelji stranog jezika.

Elementi Zajednica učitelja koje uče i kako se razvijaju

Suradnja

Današnji zahtjevi i uvjeti rada u učiteljskom poslu čine nemogućim da učitelji potpuno samostalno uspješno obavljaju svoj posao. Za to je potrebna suradnja.

Suradnja znači da svi članovi Zajednice dijele iste ciljeve i da postoji svijest da se svi moraju oslanjati jedni na druge kako bi uspjeli. Suradnja se ne odnosi samo na to da učitelji rade u ugodnoj atmosferi i da se međusobno cijene, već i na međusobno dijeljenje iskustava, znanja, vještina, nedoumica i sl., a sve kako bi se unaprijedilo učenje svih učenika. Kako bi se već na početku učitelje potaknulo na razvoj suradnje, jedan od ciljeva prvog sastanka Zajednica bilo je donošenje vlastitih normi ponašanja tijekom sastanaka. Norme ponašanja ne mogu se nametnuti grupi, već bi ih ona trebala donijeti na temelju vlastitih očekivanja, vrijednosti i iskustava.

Pri tome voditeljice Zajednica vode računa da u tim normama budu zastupljena neka područja koja će Zajednici osigurati produktivan rad: norme ponašanja koje reguliraju nazočnost na sastancima (npr. 'Svi članovi tima dolazit će na vrijeme i ostajati na cijelom sastanku. '; 'Počet ćemo na vrijeme i završavati na vrijeme. '), norme ponašanja koje reguliraju razgovor među članovima tima (npr. 'Svi sudjeluju u raspravama. '; 'Svi će pažljivo slušati dok netko govori. '; 'Kad se ne slažemo, ne slažemo



se s idejama a ne s osobama.’), norme ponašanja koje se odnose na očekivanja od članova tima (npr. ‘Svi članovi tima nastojat će svojim radom pridonijeti produktivnosti sastanaka.’; ‘Svi članovi tima suzdržat će se od drugih poslova tijekom sastanka.’), norme ponašanja koje se odnose na donošenje odluka (npr. ‘Odluke ćemo donositi

konzensusom.’) i norme koje se odnose na procjenu uspješnosti timskog rada (npr. ‘Nakon svakog ili svaka dva sastanka kratko ćemo ponoviti norme ponašanja kako bismo vidjeli koje trebamo bolje poštivati i koje trebamo promijeniti.’).

Vizija

Zajednička vizija učiteljima pomaže da ostanu usredotočeni na dugoročne ciljeve poučavanja čak i tijekom svakodnevnih aktivnosti, problema, situacija i sl. Ona daje odgovor na pitanje: ‘Kakvi želimo postati?’, ‘Što želimo biti?’

Ponekad se oko zajedničke vizije učitelji teško usuglašavaju, bilo zato što koriste drukčiju terminologiju ili stavljaju naglasak na različite dijelove učiteljske prakse. Kao okvir za zajedničku viziju svih Zajednica, odnosno učitelja koji u njima djeluju, ponuđen je dokument ‘Kompetentni učitelji 21. stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse’¹. Primjenom principa opisanih u ‘Kompetentni učitelji 21. stoljeća’ učiteljima se omogućilo da ‘pretoče teoriju u praksu’. U tom dokumentu, koji se temelji na mnogim istraživanjima, opisano je što učitelji trebaju činiti u razredu kako bi uspješno promovirali praksu koja se temelji na humanističkim, sociokonstruktivističkim načelima i razvojno-primjerenom praksi. Napominjemo da je to potpuno u skladu s praksom koju promovira ‘Nacionalni okvirni kurikulum’ (str. 17).

Put prema viziji. Svaka Zajednica odabrala je područje rada učitelja koje želi unaprijediti. Također svaka Zajednica samostalno određuje kojim se segmentom rada želi baviti unutar tog područja i koliko dugo će se time baviti. Sve to jasno pokazuje da nam je cilj Zajednice usmjeriti na ono što je uspješna praksa, a istovremeno im dati slobodu da planiraju vlastitu viziju. Zadatak voditeljice Zajednice je da za

¹ više o ovom dokumentu pročitajte u članku ‘Kompetentni učitelji 21. stoljeća na str. 2.

svaki od sastanaka planira aktivnosti koje će sudionicima omogućiti unapređenje rada u tom području te da u tom smjeru vodi i rasprave među sudionicima. U tu svrhu Pučko otvoreno učilište *Korak po korak* je za svako područje rada učitelja pripremio niz materijala, stručnih članaka, popis literature, video-isječaka, koji se prezentiraju učiteljima i na temelju kojih se raspravlja.

Zadatak je svakog člana Zajednice da na kraju sastanka ispuni ‘plan profesionalnog razvoja’, odnosno da opiše što planira postići ili što će promijeniti u svojoj praksi do sljedećeg sastanka (vezano uz područje rada i materijale na kojima se radilo), koje će aktivnosti poduzeti, koje resurse treba i tko mu u tome može pomoći. Pisanje ‘Plana profesionalnog razvoja’ (slika 2) izazvalo je najviše nedoumica kod učitelja. U njemu se od učitelja na neki način zahtjeva da, umjesto da kreću od planiranja aktivnosti za svoj razred, krenu od planiranja ciljeva koje u razredu žele postići.

Refleksija

Refleksija je proces revidiranja vlastitog profesionalnog iskustva kako bi ga se opisalo, analiziralo, evaluiralo i tako evidentirao proces učenja o nastavnoj praksi (Reid, 1993.). Ona odgovara na pitanja ‘Gdje smo sada?’, ‘Koliko smo dobri s obzirom na ono što želimo biti?’. Refleksija je važna jer stručnjacima omogućuje da uče iz vlastite prakse, iz vlastitog iskustva. Iako, naravno, svi učimo iz iskustva, veće iskustvo ne znači i više znanja. 20-godišnje iskustvo ne znači 20 godina prikupljanja novih znanja o poučavanju. Ponekad to samo znači ponavljanje istih stvari 20 godina. Zato nam je cilj umjesto uobičajenog promišljanja svakodnevnih praksi naučiti kako aktivno promišljati poučavanje i tražiti nove načine za poboljšanje njegove kvalitete. Kako bi se to osiguralo, svaki sastanak Zajednice započinje refleksijom na provedene aktivnosti. Ponekad svi

Škole i voditeljice zajednica uključenih u pilot-projekt ‘Zajednice učitelja koje uče’:

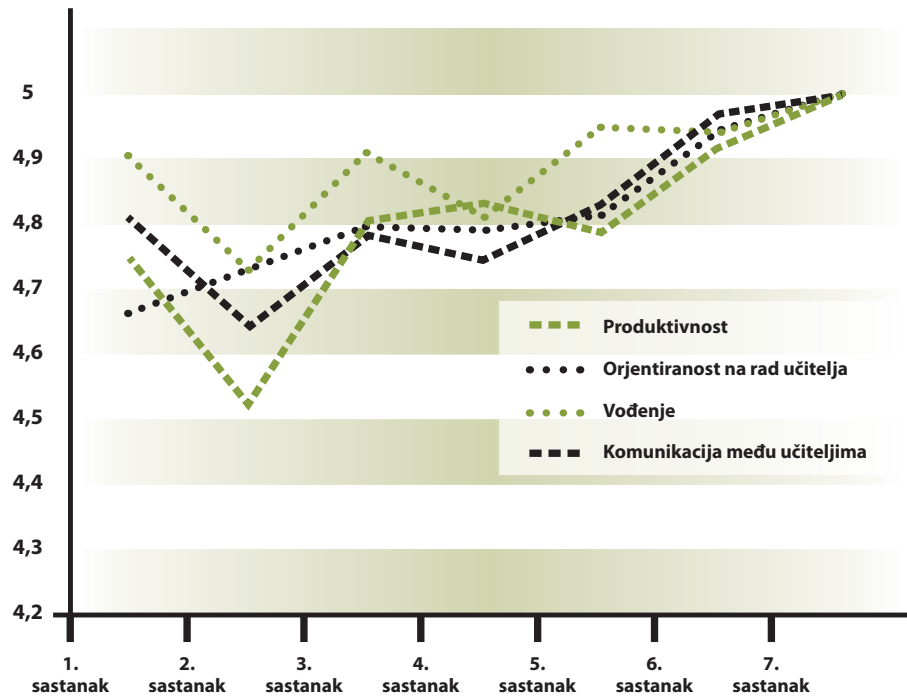
- OŠ Antuna Mihanovića, Zagreb – Renata Gredelj
- OŠ Augusta Cesarca, Zagreb – Silvija Jurković
- OŠ Belvedere, Rijeka – Kari Švenda
- OŠ Bilje, Bilje – Renata Lazar
- OŠ Bogumil Toni, Samobor – Gabriela Žokalj
- OŠ Brezovica, Zagreb – Branka Pauković
- OŠ Bukovac, Zagreb – Marija Veronkica Cvjetković
- OŠ dr. Vinka Žganca, Zagreb – Snježana Duić
- OŠ F. K. Frankopana, Zagreb – Sanja Božić i Dijana Mitak
- OŠ Galdovo, Galdovo – Dubravka Blašković
- OŠ Jelkovec, Sesvete – Snježana Babić i Irina Vitez
- OŠ Martijanec, Martijanec – Snježana Lakuš
- OŠ Pavleka Miškine, Zagreb – Sanja Canjek – Andrić
- OŠ Samobor, Samobor – Vesna Marjanović i Marijeta Ranogajec
- OŠ Sesevetska Sopnica, Sesvete – Kristina Popivić Presečki i Jasminka Golubić
- OŠ Trnsko, Zagreb – Sanja Dam, Dorotea Buntak, Gordana Dobranić i Mila Kokotović
- OŠ Trnjanska, Zagreb – Ivančica Tajsl – Dragičević i Jasna Haraminčić
- OŠ Tužno, Tužno – Renata Fotak



dijete škola obitelj



učitelji kratko iznose kako su proveli aktivnosti, npr. kako su reagirali učenici, što bi sada promijenili i sl. Ponekad jedan učitelj ili učiteljica iznose problem ili dilemu iz prakse, a ostali mu/joj pokušavaju pomoći prema opet unaprijed dogovorenoj strukturi razgovora i onda to traje nešto duže. Iz iskustava koje su voditeljice Zajednica iznosile na sastancima koji su se organizirali svaka dva mjeseca, mogli smo uočiti kako je u radu svake od Zajednica bio nešto više naglašen jedan njezin element. Npr. u školama u kojima među učiteljima ne postoji navika međusobnih profesionalnih razgovora ili razgovora uopće, voditeljice su se izuzetno trudile da članovi Zajednice steknu povjerenje jedni u druge i da se u svojim Zajednicama osjećaju dovoljno dobro kako bi pred drugima mogli dijeliti svoje uspjehe, ali i svoje izazove. U Zajednicama koje su usmjerene na viziju više su koristile članke, videomaterijale i druge resurse kako bi



Slika 1: Prosječne vrijednosti evaluacija članova Zajednica na skali od 1 do 5



Pregled uobičajenog sastanka zajednice učitelja koja uči

Očekivani ishodi prva dva sastanka:

- Dogovor o vremenu i mjestu sastanaka te o logistici
- Postavljanje normi ponašanja
- Određivanje prioritarnog područja za unapređenje kvalitete rada učitelja (prema ISSA-inoj definiciji kvalitetne pedagoške prakse; 'Kompetentni učitelji 21. stoljeća')
- Razvijanje prvog individualnog plana unapređenja kvalitete rada učitelja

Očekivani ishodi ostalih sastanaka:

- Rad na stvaranju osjećaja zajedništva i jačanju suradnje među učiteljima
- Izlaganje o provedenim aktivnostima i refleksija jednog člana Zajednice učitelja koja uči
- Rasprava o novim aktivnostima koje bi se mogle primijeniti kako bi se unaprijedila kvaliteta rada u izabranom području rada učitelja
- Revidiranje planova za unapređenje kvalitete rada učitelja

Struktura ostalih sastanaka:

1. Početak (5-10 min.):

- Vježba za zagrijavanje i/ili stvaranje osjećaja zajedništva i jačanje suradnje
- Svi učitelji vrlo kratko kažu što se od zadnjeg puta dogodilo a ticalo se njihova plana odnosno područja na čijem unapređenju grupa radi

2. Središnji dio (20-40 min.):

- Rad na dilemi ili refleksija na provedene aktivnosti jednog člana Zajednice učitelja koja uči

3. Planiranje sljedećeg sastanka (20-30 min.):

- Poticaj za raspravu o izabranom području rada (video-clip, članak, kontinuum i sl.)
- Kratka rasprava uz stvaranje novih ideja za rad
- Revidiranje individualnog plana unapređenja kvalitete rada učitelja
- Evaluacija



se razjasnili neki pojmovi i kako bi se došlo do zajedničkih definicija, odnosno kako bi se prepoznala zajednička kvaliteta definicije. U Zajednicama koje su se usmjerile na refleksiju, ti se resursi manje koriste, a učitelji radije sami smišljaju nove aktivnosti kojima će postići ciljeve opisane u dokumentu 'Kompetentni učitelji 21. stoljeća'. Na njihovim sastancima učitelji najviše vremena provedu raspravljajući o učinkovitosti tih metoda.

Dosadašnja iskustva

Armstrong i Yarbrough (1996.) smatraju da se Timovi za učenje, kako oni nazivaju Zajednice učitelja koje uče, razvijaju kroz pet faza: *uljudnost, fokus, konflikt, učvršćivanje i djelovanje*. U dosadašnjem radu naših Zajednica prepoznajemo iste faze razvoja u nešto promijenjenom rasporedu:

1. faza: uljudnost – Ova faza je u našim Zajednicama najviše došla do izražaja u predstavljanju Zajednice i na prvom sastanku, kad su sudionici iščekivali novi oblik stručnog usavršavanja, postavljali pitanja i sl. Jedni prema drugima su nastojali biti pristojni i uglavnom nisu izražavali svoja uvjerenja o poučavanju. Tijekom ove faze učitelji nisu usmjereni na usvajanje novih znanja i vještina, već žele upoznati strukturu provođenja sastanaka. Tijekom ove faze učitelji vjeruju u koncept 'Zajednice učitelja koja uči', ali obično ne znaju kako da ispune vrijeme za sastanak ili idu u drugu krajnost i pokušavaju u isto vrijeme raditi previše stvari koje ne dovršavaju. Zato ulaze u fazu konflikta.
2. faza: konflikt – Kod nas je, prema izvješćima voditeljica Zajednica, došlo do ove faze najčešće u razdoblju drugog sastanka (slika br. 1). Učitelji, navikli na druge oblike stručnog usavršavanja, još uvijek nisu spremni na izražavanje vlastita mišljenja, dijeljenje znanja, refleksiju na vlastiti ili tuđi (na članke i videoisječke) rad. Umjesto toga, od voditelja očekuju gotova



rješenja, aktivnosti i ideje za rad u razredu. U ovoj fazi voditeljice su se susrele s nekima od krivih uvjerenja ili očekivanjima o Zajednicama. Naime, Zajednice učitelja koje uče nisu:

- Sastanci učitelja škole na kojima se raspravlja o učenicima, njihovom roditeljima ili vodstvu škole, već o vlastitom poučavanju.
- Seminar. Iako ponekad Zajednica može pozvati vanjskog stručnjaka kako bi im pomogao/la u rješavanju neke problematike, glavna snaga Zajednice dolazi od njezinih članova.
- Katarza. Članovi Zajednice ne bi smjeli provoditi vrijeme žaleći se jedni drugima na školske probleme. Umjesto toga trebaju tragati za rješenjima.

Armstrong i Yarbrough smatraju da do tih sukoba dolazi jer se svaki član tima bori za vlastito mjesto u timu, a grupa kao cjelina se bori da stvori vlastiti identitet.

3. faza: fokus – Članovi grupe su na temelju prvih provedenih planova profesionalnog razvoja 'osjetili' dobit za vlastitu praksu i učenike. Sve su više usmjereni na planiranje rada, pregovaraju što i kako žele zajedno učiti i razgovaraju o razlozima za to. U ovoj fazi je velika većina Zajednica odlučila produžiti trajanje svojih sastanaka na 90 ili 120 min. kako bi imali više vremena za reflektiranje i smisleni razgovor.
4. faza: učvršćivanje – članovi grupe postaju više povezani, počinju se međusobno bolje razumijevati, u stanju su bolje surađivati i lakše uče.
5. faza: djelovanje – grupa je produktivna i visoko djelotvorna. Sve Zajednice učitelja koje uče nisu na isti način i istim tempom prolazile kroz navedene faze. Neki od timova možda niti neće dostići posljednju fazu razvoja, možda će postati nefunkcionalni, neće uspijevati postići postavljene ciljeve i raspast

Slika 2: Plan profesionalnog razvoja

Ime i prezime:		Datum:	
Kako je ovaj sastanak utjecao na Vaše planove za sljedeći mjesec? Koje promjene ćete uvesti u svoju praksu?			
Cilj Što planiram postići? Što ću promijeniti u svojoj praksi?	Aktivnosti koje ću poduzeti Što ću učiniti? Koje korake ću poduzeti i kada?	Resursi Koji oblik podrške trebam? Tko mi može pomoći i kako?	Pokazatelji Kako ću znati da sam bio/la uspješan/na? Što konkretno očekujem da će se dogoditi?

će se. To će uvelike ovisiti o klimi koja vlada u čitavoj školi, o vodstvu škole, o voditelju tima te članovima same zajednice. Druge su Zajednice, pak, vrlo brzo prošle kroz prvu i drugu fazu, ili drugu uopće nisu imale, i odmah postale usmjerene na područje svoga rada, a njezini članovi na unapređenje kvalitete poučavanja. U nekim Zajednicama članovi su još uvijek više orijentirani na dio sastanka u kojem voditeljice izlažu materijale o novim oblicima rada u obliku članaka ili videomaterijala i refleksiju na viđenu praksu.

Literatura:

- Nacionalni okvirni kurikulum
Wald, P. J. and Castberry M. S. (2000.): *Educators as Learners*. Virginia: ASCD.
- Conzemius, A. and O'Neill, J. (2001.): *Building Shared Responsibility for Student Learning*. Alexandria: ASCD.
- Sweeney, D. (2003.): *Learning Along the Way – Professional Development by and for Teachers*. Stenhouse Publishers.
- Wright, G. A. (2008.): *How does video analysis impact teacher reflection-for-action?* - A dissertation Department of Instructional Psychology, Brigham Young University
- Roberts, M. S. i Pruitt, E. Z. (2009.): *Professional Learning Communities*. London: Corwin Press
- Taggart, G. L. i Wilson, A. P. (2005.): *Promoting Reflective Thinking in Teachers*. London: Corwin Press
<http://www.nsrharmoney.org>
<http://www.sedl.org>

Zbog toga što se svakom učitelju omogućava da samostalno odlučuje što će novo uvesti u svoj rad, od Zajednica jednaku korist imaju i vrlo iskusni učitelji i početnici. Na kraju jednog sastanka sudionice su opisale što za njih znače sastanci Zajednice. Učiteljica početnica tom je prilikom rekla: 'Na početku ove školske godine bilo mi je jako teško. U razredu imam učenika koji su za mene izazov, a ja na to nisam bila spremna. Sada mogu reći da su mi ovi razgovori s kolegicama bili velika potpora. Nakon sastanaka sam svaki put znala da mogu nešto učiniti.' Iskusna učiteljica je dodala: 'Ja ne mogu reći da su ove stvari o kojima razgovaramo za mene nove, ali mogu reći da sam ih s vremenom prestala primjenjivati u svom radu. Zajednice mi zato dođu kao podsjetnik. Uz to ja ovdje pred svima kažem što ću isprobati u razredu, a budući da sam se obavezala to uvijek i izvršim. Svoju sam praksu opet osvježila nekim stvarima na koje sam bila zaboravila.'

Pilot-projekt završava u lipnju, nakon čega će biti napravljena i konačna evaluacija svih sastanaka Zajednica i kad će članovi i voditeljice Zajednica imati priliku iznijeti svoje preporuke za nastavak rada. U pripremi je i priručnik o razvoju Zajednica učitelja koje uče. Iz dosadašnjih iskustava možemo reći da je razvoj Zajednica učitelja koje uče u našim školama kvalitativan pomak u profesionalnom usavršavanju učitelja.

