



ŠKOLSKI MODEL IN-SERVIS OBUKE NASTAVNIKA IZ CRNE GORE

PRIRUČNIK ZA KREATORE POLITIKA I PRAKTIČARE

***Europe Direct is a service to help you
find answers to your questions
about the European Union***

**Freephone number (*):
00 800 6 7 8 9 10 11**

(*) Certain mobile telephone operators do not allow access to 00 800 numbers or these calls may be billed.

More information on the European Union is available on the Internet (<http://europa.eu>).

Cataloguing data can be found at the end of this publication.

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

ISBN: 978-92-9157-612-8
doi:10.2816/19702

© European Training Foundation, 2013.

Reproduction is authorised provided the source is acknowledged.

Printed in Italy

© Cover photos: UN Photo/Pasqual Gorriz - Fotolia/Gina Sanders - ILO/Crozet M.

ŠKOLSKI MODEL IN-SERVIS OBUKE NASTAVNIKA IZ CRNE GORE

PRIRUČNIK ZA KREATORE POLITIKA I PRAKTIČARE

HANS JØRGEN KNUDSEN, ELVIRA HADŽIBEGOVIĆ-BUBANJA, SØREN NIELSEN, EVGENIA PETKOVA I MARGARETA NIKOLOVSKA

SADRŽAJ

UVOD	5
1. KLJUČNI KONCEPTI I DEFINICIJE	7
1.1 Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika: Što je to? Zbog čega je važan?	7
1.2 Učenje i okruženje za učenje	7
2. OPŠTI PRISTUP I VODEĆA NAČELA	11
2.1 Metod „preduzimanja malih koraka“	11
2.2 Osnovni princip	12
2.3 Učenje jedni od drugih u zajednici prakse	13
2.4 Načela obuke organizovane u okviru projekta	14
2.5 Principi akcionog učenja	15
3. KLJUČNI AKTERI U ŠKOLSKOM PROFESIONALNOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA	17
3.1 Trener	18
3.2 Nastavnik	18
3.3 Direktor škole	19
3.4 Nadležni organi za obrazovanje	19

4. KONTINUIRANI PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA U ŠKOLSKIM ZAJEDNICAMA PRAKSE: PROCES U CRNOJ GORI	21
4.1 Analiza osnovne situacije	22
4.2 Kreiranje školskog modela	23
4.3 Instrumenti nadzora	26
4.4 Rezultati i održivost	28
5. ISKUSTVA I PREPORUKE	29
5.1 Zahtjevi za kapacitetima	29
5.2 Razmjena znanja	30
5.3 Preporuke	30
SPIŠAK AKRONIMA	31
REFERENCE	33

UVOD

Ovaj priručnik pripremljen je na osnovu iskustva i materijala preuzetih iz trogodišnjeg projekta školskog razvoja kompetencije nastavnika koji su organizovali ETF i Centar za stručno obrazovanje u Crnoj Gori.

Svrha ove publikacije jeste da obuhvati i uspješno primijeni metodologije nastave i učenja u Crnoj Gori, kao i da kreira smjernice za organizovanje sličnih obuka za razvoj kompetencija nastavnika u drugim državama pratnerima ETF-a. Ambicija je da se podstaknu kreatori politika i praktičari i da im se omogući da organizuju školski model kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika u stručnim školama. Pored toga, koncepti se takođe mogu proširiti i na one nastavnike koji predaju opšte predmete u školama opšteg srednjeg obrazovanja.

Filozofija ovog priručnika je da će razvoj kompetencija nastavnika biti efikasniji i manje skup ako je blisko povezan sa tekućim radnim zadacima nastavnika i ako je organizovan za timove nastavnika na nivou škole uz jaku podršku školskog rukovodstva. Kako su makro reforme u obrazovanju u više navrata doživjele neuspjeh, sadašnji pristup zasniva se na principu „preduzimanja malih koraka“ koji zahtijeva aktivnu podršku spoljnih savjetnika kroz institucije kao što su nacionalni centar za stručno obrazovanje ili pedagoški instituti. Cilj ove publikacije je da postavi osnovu takvim školskim inicijativama kao sastavnom dijelu modernih programa za obrazovanje nastavnika.

Ovu publikaciju pripremio je tim stručnjaka koji se sastoji od eksternih eksperata zaposlenih u ETF-u.

U cilju osiguranja kvaliteta i praktičnosti, nacrt je pripremljen u saradnji sa ključnim institucijama u Crnoj Gori (upravom i zaposlenima Centra za stručno obrazovanje i Zavoda za školstvo), direktorima škola i nastavnicima obučanim za trenere koji su odabrani iz devet crnogorskih škola.

Alternativa tradicionalnom usavršavanju nastavnika koji već rade u struci (in-servis obuka, obuka uz rad) može se obezbjediti kroz horizontalno učenje u školskim mrežama implementiranjem okvira za usavršavanje nastavnika u obliku postupnih koraka. Iskustvo ETF-a u Crnoj Gori dokumentovalo je horizontalno učenje kao perspektivnu strategiju za razvoj kompetencija nastavnika sve dok se obezbjeđuje adekvatna organizacija i resursi na nivou politike i praktičara. Priručnik detaljno objašnjava konceptualni okvir za školski model obuke nastavnika za razvoj kompetencija, prikazuje nove metodologije, definiše nacionalna „sidra“, komentariše ključne uloge kreatora politike i praktičara, i detaljno opisuje neophodne resurse, podsticaje i „pokretače“ za održavanje horizontalnog učenja u školama. Pored davanja preporuka kreatorima politika i praktičarima, ovaj priručnik takođe predlaže način za organizovanje aktivnosti profesionalnog razvoja nastavnika na osnovu moderne pedagoške prakse koja promovise kompetencije učenika „učiti kako se uči“.

Ovaj priručnik predstavlja jasne pristupe, metode i sredstva koja pomažu da se olakša politika učenja, ali nema za cilj da obezbijedi gotove recepte za direktno „kopiranje i lijepljenje“. Cilj nije da se obezbijedi

sveobuhvatan i potpun priručnik za doslovno citiranje, već umjesto toga on nudi prihvatljive i praktične prijedloge o određenom broju povezanih pitanja. Priručnik se može koristiti kao praktičan resurs sa savjetima za kreatora politika, centre i škole, za samoučenje, a može se koristiti i kao izvor inspiracije kod kreiranja i primjene programa razvoja kompetencija za nastavnike.

Alati i diskusije predstavljeni na stranicama ovog priručnika usmjereni su na mnoge zainteresovane strane Centra za stručno obrazovanje, uključujući više obrazovne institucije, menadžere organizacija za obuku nastavnika i nastavnike. Ovaj dokument takođe služi i kao platforma za direktore za zemlje članice ETF, doprinoseći time više konkretnoj implementaciji postavljenog koncepta ETF-a o „politici učenja“.

1. KLJUČNI KONCEPTI I DEFINICIJE

1.1 KONTINUIRANI PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA: ŠTO JE TO? ZBOG ČEGA JE VAŽAN?

Ovaj priručnik bavi se kontinuiranim profesionalnim razvojem (CPD) nastavnika u okviru školske metode razvoja kompetencija.

Postoji široki konzenzus među istraživačima i praktičarima da su nastavnici najvažniji faktor u kvalitetu obrazovanja u školama i stoga je jasno da pružanje podrške profesionalnom razvoju nastavnika predstavlja ključni doprinos poboljšanju obrazovnih sistema i rezultata učenja učenika.

Profesionalni razvoj nastavnika je cjeloživotni proces tokom karijere koji počinje na univerzitetu i završava se odlaskom nastavnika u penziju. Nastavnici imaju kontinuiranu obavezu da održavaju svoju profesionalnu stručnost i moraju prepoznati sebe kao učenike koji su uključeni u kontinuiranu reviziju i usavršavanje znanja i vještina, kao i metoda predavanja i učenja. U cilju postizanja gore navedenog, nastavnici se moraju uključiti u aktivnosti ličnog i profesionalnog razvoja koje su adekvatno izbalansirane, čime im se omogućavada napreduju i uče na načine koji odgovaraju njihovim individualnim potrebama kao i potrebama njihovih učenika tokom karijere.

Ovaj cjeloživotni profesionalni razvoj sastoji se od brojnih opštih faza, od kojih svaka ima svoje specifične zahtjeve. Prva faza sastoji se od pripreme nastavnika

na seminarima za inicijalno obrazovanje nastavnika u okviru institucija za visoko obrazovanje, pružanjem osnovnog znanja i vještina (tzv. „inicijalno obrazovanje nastavnika“) za one koji žele da postanu nastavnici. Druga faza obuhvata njihove prve individualne korake kao nastavnika u učionicama i ova faza obično je poznata kao „faza indukcije“. Na kraju, treća faza sastoji se od CPD-a za ona stručna lica koja su savladala početne izazove podučavanja i odlučili da naprave karijeru kao nastavnici u školama. Ova faza poznata je kao „in-servis obuka“ (stručno usavršavanje nastavnika koji već rade u struci, profesionalno usavršavanje uz rad).

Svi nastavnici proći će kroz iste tri faze u svojim karijerama. Međutim, kvalitet postignutog razvoja zavisice umnogome od podrške koja im se pruža u svakoj od pomenutih faza. Ovaj priručnik poseban naglasak stavlja na značaj uspostavljanja okruženja koje pruža podršku učenju u školama, stvarajući kulturu istraživanja i razmišljanja koja omogućava nastavnicima da preuzmu odgovornost za razvoj sopstvenog učenja u učionici.

1.2 UČENJE I OKRUŽENJE ZA UČENJE

AKCIONO UČENJE

Redžinald Revans (Reginald Revans) razvio je teoriju 1940. godine po kojoj direktori koji imaju problema u okviru svoje organizacije mogu popraviti situaciju

ukoliko o tome razgovaraju sa svojim kolegama i ukoliko aktivno sprovode prikupljene prijedloge.

Prilikom sastanaka koje je imao sa talentovanom grupom naučnika, kao što su fizičari sa Univerziteta u Kembridžu, Revans je primijetio koliko je bilo važno to što je svaki od njih opisao ono što ne zna, podijelio sa drugima svoja iskustva i koliko je bio važan zajedničko razmišljanje o svemu tome u cilju učenja. On je koristio ova iskustva kako bi 1940. godine dalje razvio metodu dok je radio za Odbor uglja u Ujedinjenom Kraljevstvu. On je tada podsticao menadžere da se sastaju u manjim grupama, da razmjenjuju iskustva i postavljaju pitanja jedni drugima o onome što su vidjeli i čuli. Prustup je povećao produktivnost za više od 30%. Kasnije je Revans došao do formule koja opisuje taj proces:

$$L = P + Q$$

pri čemu **L** označava učenje, **P** označava programiranje, dok **Q** označava ispitivanje kako bi se stvorio uvid u ono što ljudi čuju, vide ili osjećaju.

Ovu formulu kasnije je prilagodio Markart (Marquardt) et al. (2009.) koja glasi:

$$L = P + Q + R$$

pri čemu se **R** odnosi na razmišljanje: dodatni element koji naglašava tačku da „velika pitanja“ treba da dočaraju smislenu razmatranja postojećeg problema, željeni cilj, kreiranje strategija, razvoj aktivnosti ili planova implementacije, ili izvršavanje akcijskih koraka.

Osnovni princip koji je Revans otkrio bio je da su grupe ljudi koje rade zajedno na rješavanju problema visoko produktivne u pronalaženju inspiracije i smjerova pristupa teškim problemima. On je nazvao ovaj proces „akciono učenje“ i definisao ga na sljedeći način: „Akciono učenje predstavlja sredstvo intelektualnog, emotivnog i fizičkog razvoja koje zahtijeva da subjekti, kroz odgovorno uključivanje u neki realni, složeni i stresni problem, postignu najmeravanu promjenu kako bi poboljšali svoje ponašanje u budućnosti u toj problematičnoj oblasti“ (Revans, 1982., str. 626-27). Iako je on bio prvi koji je skovao termin „akciono učenje“, mnogo raniji izvori su već upućivali na važnu ulogu prakse u učenju jer postoje izreke koji datiraju još iz daleke prošlosti, kao što je Konfučijeva: „Čujem i zaboravim, vidim i zapamtim, uradim i razumijem“.

Opšteprihvaćena definicija „akcionog učenja“ je da je to proces u kojem ljudi rade i uče zajedno rješavajući realne probleme i razmišljajući o aktivnostima na način koji dozvoljava učenicima da steknu znanje kroz stvarne aktivnosti i praksu, a ne kroz tradicionalno pružanje instrukcija. Ovaj proces najbolje funkcionira kada ljudi zajedno rade u malim grupama. Ovaj pristup naročito je pogodan za odrasle, jer omogućava svakoj osobi da se osvrne na aktivnosti koje je preduzela i da ih analizira, kao i na sve tačke učenja koje iz toga proizilaze na način koji bi se mogao koristiti kao smjernica za buduće aktivnosti i poboljšanje učinaka (Revans, 1982.).

Glavni princip akcionog učenja (uraditi nešto što je važno, poboljšati ga kroz rad sa njim, i istovremeno učiti iz njega) privukao je pažnju kreatora politike obrazovanja i rukovodilaca škola. Akciono učenje pruža školama „vrijednost za novac“ i nastavnici su otkrili da mogućnosti za razmišljanje i učenje čine cijeli proces mijenjanja i unaprjeđenja prakse uzbudljivijim. Pristup akcionog učenja za CPD ukazuje da na radnom mjestu mora doći do razvoja kompetencija i poboljšanja prakse nastavnika, odnosno da taj proces mora biti zasnovan

na školi. Profesionalni razvoj u osnovi znači razvoj kompetencija za nastavnike pri čemu se kompetencija razumije kao sposobnost i volja da se urade stvari u praksi. Praksa mora biti dio procesa razvoja kompetencija kako bi se na adekvatan način nastavnici obučili u toj kompetenciji i kako bi se procijenilo da li se ona zaista implementira.

HORIZONTALNO UČENJE I ZAJEDNICE PRAKSE

„Učenje“, u tradicionalnom smislu, posmatra se kao transfer znanja sa „eksperta“ na „učenika“ u procesu znanja od vrha ka dnu koji je poznat pod zajedničkim nazivom „vertikalna razmjena“. Nasuprot tome, praksa „horizontalnog“ učenja predstavlja razmjenu znanja između grupa koje imaju iste oblasti interesovanja, gdje svi posjeduju neko iskustvo ili stručnost u toj oblasti, i gdje se svi smatraju ekspertima uprkos različitosti u stepenu i oblasti njihove stručnosti. Horizontalno učenje, koje se pominje u izvorima kao što je Stelau (Stielau, 2007.), pretpostavlja širi pristup od vertikalnog učenja i obuhvata presjek različitih nivoa znanja i miješanje informacija iz različitih oblasti, što ima za cilj postizanje novih nivoa razumijevanja.

Stoga, čini se da horizontalno učenje nudi djelotvoran i efikasan okvir za učenje u grupi koje je najkorisnije kada se primjenjuje u adekvatnom okruženju za učenje. Svaka problematična situacija može biti dobra startna pozicija za učenje – „učenje počinje sa onim dvosmislenim situacijama koje predstavljaju dilemu, problem ili poteškoću za pojedinca“ (Dewey, u Smajli (Smylie), 1995.).

Prema tome, horizontalno učenje uključuje: (i) dobijanje impulsa iz spoljnog svijeta, eksperata ili kolega; (ii) sticanje iskustva nekih radom, odnosno; i (iii) učenje od drugih na osnovu razmijenjenih informacija. Kada su učenici u takvoj situaciji nastavnici, veliko znanje je

dostupno za razmjenu na način koji može biti mnogo produktivniji i ekonomičniji od dovođenja eksternog trenera. Kada horizontalno učenje vodi ka saradnji različitih grupa zaposlenih, kreira se „profesionalna zajednica učenja“ (Hord i Rutherford (Hord i Rutherford), 1998.), a najbolje od njih uključuju:

- direktora koji dijeli sa drugima rukovođenje, ovlaštenja i nadležnost, i koji je kolegijalan u smislu da motiviše uključivanje zaposlenih u proces donošenja odluka;
- zajedničku viziju koja je nastala iz posvećenosti nastavnika koji su nedvosmisleno okrenuti učenju svojih đaka i koja se jasno artikuliše i na koju se stalno upućuje tokom cijelokupnog procesa rada zaposlenih;
- prilike da nastavnici sarađuju jedan sa drugim u neposrednom kontaktu i da razmjenjuju svoja zapažanja gdje bi mogli da daju jedni drugima povratne informacije i da pruže pomoć ako je potrebno;
- mogućnosti da se osoblje osvrne da određene situacije, za jedno kolektivno ispitivanje i razmjenu iskustava iz prakse;
- razmjenu informacija o uspješnim iskustvima i proslavljanje uspjeha.

Kada se primjenjuje CPD za nastavnike, mogu se pojaviti dvije različite vrste mreža horizontalnog učenja, pri čemu obje imaju korisnu primjenu u našem kontekstu:

- povezivanje trenera kroz obrazovne institucije (škole, centre za obuku, itd.);
- povezivanje nastavnika (okruženje za učenje) u okviru institucija.

Shodno tome, ovaj priručnik zasniva se na konceptu horizontalnog učenja ili učenja u mrežama. Ideja koja stoji iza „horizontalne mreže“ jeste da ljudi sa gotovo

istim profesionalnim iskustvom, koji se suočavaju sa sličnim izazovima, mogu puno da nauče zajedno i jedni od drugih kroz koncept horizontalnog učenja – što znači da se od direktora, trenera i nastavnika očekuje da uče i poboljšaju svoje kompetencije.

Ključni elementi ovog pristupa su:

- mreža učenja koja se sastoji od odabranih trenera i nastavnika;
- horizontalno učenje;
- upotreba akcionog učenja;
- razmjena i razvoj znanja zajedno – face-to-face kao i elektronski;
- funkcionisanje kao zajednica prakse (CoP).

Mreža učenja¹ koja funkcioniše na osnovu horizontalnog učenja, gdje ljudi sa sličnim profesionalnim iskustvom (kao što je obuka) dijele i razvijaju iskustvo i znanje, može se nazvati i zajednica prakse (Venger (Wenger) et al., 2002.).

Termin „zajednica prakse“ prvi su kreirali Etjen Venger (Etienne Wenger) i Džin Lave (Jean Lave) 1991. godine. Međutim, iako se glavni princip termina uvijek oslanjao na zajedništvo prakse kako u eksplicitnim, tako i u implicitnim dimenzijama, koncept je od tada i dalje nastavio da se razvija gdje su proširene teoretska i filozofska osnova ovog oblika socijalnog učenja.

„Ono što je zajedničko zajednici prakse – što je čini zajednicom – je njena praksa. [...] Takav koncept prakse uključuje i eksplicitno i implicitno. On uključuje ono što je rečeno i što je ostalo neizrečeno; što je predstavljeno i što se pretpostavlja. [...] On takođe uključuje sve implicitne odnose, prećutne konvencije, suptilne znakove, neispričana jednostavna pravila priznate institucije,

osnovne pretpostavke, zajedničke poglede na svijet koji se nikada ne mogu izgovoriti, iako predstavljaju nepogrešive znakove članstva u zajednicama prakse [...]” (Venger, 1998., str. 47)

U suštini, zajednice prakse su grupe ljudi koje povezuje izloženost prema zajedničkim problemima i zajedničkom traženju rješenja, pri čemu oni uključuju zalihu znanja unutar konstitutivnih članova. Oni dijele slične ciljeve i interese koje teže da ostvare kroz angažovanje zajedničke prakse, radeći sa sličnim alatima i izražavajući se na zajedničkom jeziku. Kroz zajedničke aktivnosti, oni čuvaju slična uvjerenja ili vrijednosti.

U svojoj skorašnjoj definiciji, Venger (2006.) je opisao zajednicu prakse kao: „grupe ljudi koji dijele misao ili strast prema nečemu što rade i uče kako to da urade bolje kroz redovnu interakciju“, prije nego što je razjasnio da je termin samo relativno novi naziv za stari koncept. Posvećenost učenju koju zajednice prakse pokazuju obično je priznata karakteristika koju je Por (Pór) 2001.g. opisao kao nešto što je više od „zajednice učenika“ – zajednica prakse je i „zajednica koja uči“. To ne znači samo da grupe razmjenjuju ideje stojeći okupljeni oko aparata za vodu, razmjenjujući i stičući korist od stručnosti svojih kolega, već su to kolege koje su posvećene zajedničkom razvoju bolje prakse.

Snaga teorija o kojima se u prethodnim stavovima govorilo – akciono učenje, horizontalno učenje i učenje u zajednici prakse – pruža jaku osnovu za istraživanje CPD-a za nastavnike kroz školski razvoj kompetencija u pristupu horizontalnom učenju u okviru struktura sličnih zajednici prakse.

Za nastavnike, učenje i praksa su kao dvije strane novčića gdje je, prema riječima Vengera (1998., str. 96): „učenje mašina prakse, a praksa je istorija tog učenja.“ U nekim idealnim okolnostima, do poboljšanja prakse

mora doći na radnom mjestu uz razvoj kompetencija koji čini dio kontinuiranog procesa učenja unutar samog okruženja organizacije. Ukratko, svaka preduzeta aktivnost tada će voditi do iskustva i, ako je pružena mogućnost za razmišljanje o iskustvu, stiže se bolje znanje zajedno sa sposobnošću da se sljedeći put bolje uradi. Za nastavnike naročito, organizovanje CPD-a kroz zajednicu prakse će značiti:

- *učenje kroz praksu* (umjesto formalne obuke ili instrukcija), što je mnogo privlačnije odraslima, uzbudljivije za nastavnike i ekonomičnije za škole;
- *zajedničko učenje* ili učenje iz zajedničke prakse kroz procjenu iskustava i opširnog razmišljanja o tim iskustvima;
- *sistemska razmišljanje i učenje* putem uspostavljanja zajednice prakse, odnosno grupe sa stalnim članstvom koja je posvećena rješavanju zajedničkih problema;
- *razmjena i učenje iz eksplicitnih i implicitnih aspekata prakse nastavnika* kroz zajednicu prakse način učenja (tradicionalne instrukcijefokusiraju se uglavnom na svoje eksplicitne dimenzije);
- *stvaranje novog znanja i poboljšanje prakse* unutar „zajednice koja uči“ (Por, 2001.), odnosno stimulisano učenje za individualne učenke i zajednicu prakse kao cjeline.

Ovaj priručnik će dati neke prijedloge o tome kako se praksa i učenje mogu spojiti kako bi poboljšale razvoj kompetencija nastavnika, kao i njegov profesionalni razvoj. Sljedeća poglavlja predstavljaju glavne nosioce i faktore uspjeha za takav proces sa kojim smo se susreli tokom nedavnog trogodišnjeg projekta školskog razvoja kompetencija nastavnika koje su organizovali ETF i Centar za stručno obrazovanje u Crnoj Gori.

¹ Termin inspirisan Projektom učenja ETF-a (LEARN).

2. OPŠTI PRISTUP I VODEĆA NAČELA

Kontekstualne postavke stručnih škola (kao što je uprava škole, kultura škole i stavovi nastavnika, uvjerenja i ono što su tekući problemi) utiču na sprovođenje politike i mogu promijeniti ono što je na programu. Moderne stručne škole su veoma složene organizacije koje imaju različite svrhe i interese, jer pored toga što prenose kompetencije, kulture i norme, one takođe pružaju profesionalne kvalifikacije mladim ljudima i odraslima što im omogućava da pristupe zanimanjima i ostvare finansijski i socijalni status koji sa tim dolazi.

Stručne škole u Crnoj Gori prolaze kroz proces transformacija, dok se u isto vrijeme osjećaju ekonomske i globalne promjene, što je kombinacija koja je dovela do pada upisa tokom prethodnih godina. Rješavanje ovih izazova dalje je zakomplikovano javnom percepcijom da se obrazovni standardi pogoršavaju, da stručne škole pružaju slabu vrijednost za novac, da se bore da izrade nove programe i vrste seminara koji su potrebni lokalnoj ekonomskoj zajednici i da im je teško da se nose sa konkurentnim okruženjem koje centralni nadležni organi podstiču među pružaocima usluga. Ovo stvara ogromni pritisak na stručne škole koje teže da odgovore svim izazovima i da obezbijede kvalitet rada gdje najveći napor nose nastavnici i rukovodioci škola.

Istovremeno, postoji veliki neiskorišćeni potencijal u školama na što bi se moglo uticati kroz implementaciju lokalnih strategija razvoja. Stručne škole u Crnoj Gori primarno posluju u javnom sektoru i primaju državne subvencije na osnovu srazmjere broja nastavnika i učenika unutar institucionalnog okruženja, gdje postoji malo upravljačke autonomije ili sposobnosti da se stvore alternativni oblici prihoda i ograničene

mogućnosti za razvijanjem inovativne obuke. Nadugačko i naširoko, oni se fokusiraju na predavanja srednješkolskog stručnog programa koji se uglavnom zasniva na obnovljenim nastavnim planovima koji su realizovaninakon procesa reformi 2004. godine. Od nastavnika se stalno traži da pronađu novo praktično rješenje i da djeluju kao facilitatori u kontinuiranim promjenama pedagoškog okruženja i procesa. Postoji pojačani pritisak na stručna lica u stručnim školama da pronađu nove koncepte razvoja nastavnika koji mogu da iznjedre nove ideje i otvore nove mogućnosti kako za nastavnike, tako i za stručne škole.

Udaljavanje od klasičnog pedagoškog žargona u pravcu novih CPD koncepta za nastavnike u velikoj mjeri će pomoći stručnim školama da poboljšaju svoj rad. Profesionalno znanje nastavnika je često implicitno i treba ga „izmamiti“. Većina država partnera ima ograničeno iskustvo u pristupu „od dna ka vrhu“, od kojih većina potiče iz pilot projekata koje su vodili donatori gdje je normalna procedura za nastavnike bila da im se daju precizne instrukcije unutar strukture projekta koji je opterećen kratkim rokovima i ugrađen u eksterno definisane ciljeve.

Ovo poglavlje predstaviće osnovne organizacione i pedagoške osnove koje se mogu koristiti za razvoj kompetencija nastavnika u samim školama u (in-servis obuka).

2.1 METOD „PREDUZIMANJA MALIH KORAKA“

Školskoj obuci nastavnika može se pristupiti kroz strategiju „preduzimanja malih koraka“: to je proces koji je posebno kreiran da se ostvare postepene promjene izgrađene na premisi da se dobri rezultati mogu postići kontinuiranim pravljenjem malih koraka u pravom smjeru. Postepena priroda ove metode osigurava da su sve postignute promjene prilagođenje trenutnim uslovima u dnevnom radu angažovanih pojedinaca. Ovaj metod poboljšanja postavlja tri osnovna pitanja na koja se može odgovoriti po bilo kojem redosljedu: Što pokušavamo da postignemo? Kako ćemo znati da promjena predstavlja napredak? Koje promjene možemo napraviti koje će dovesti do napretka (unaprjeđenja)?

Ovaj proces promjene izgleda da nudi jeftin način da se poboljšaju kompetencije nastavnika. Međutim, metod zahtijeva visok nivo posvećenosti i kontinuitet kako bi se postigli najbolji rezultati, gdje je potrebno dosta vremena ,naročito u početnoj (uvodnoj) fazi, zajedno sa podrškom angažovanog i kreativnog rukovodstva škole koje je orjentisano ka promjenama. Eksterna podrška konsultanata na osnovu relevantnih iskustava takođe je važna tokom ovog procesa.

Ovaj metod funkcioniše na jednostavnom principu sveobuhvatnog cilja pedagoškog unaprjeđenja gdje učesnici na projektu kontinuirano definišu relativno male ciljeve koji se mogu postići u okviru nekoliko sedmica. Uspjeh procesa u velikoj mjeri zavisi od okupljanja pravih ljudi u tim za unaprjeđenje procesa, pri čemu svaka škola kreira tim koji najbolje odgovara njenim

potrebama, oslobođen bilo kojih ograničenja u pogledu veličine i sastava grupe.

Proces funkcionira kroz četiri faze – formulisanje, realizacija, poređenje i aktivnost – koja se može kasnije ponoviti kako bi se obrazovala spirala unaprjeđenja.

1. Nakon postavljanja pitanja: Što mi stvarno želimo da postignemo u našoj školi?, školski tim formuliše plan za budući period na osnovu dva pitanja: Što želimo da uradimo? Ko to radi, što i kada?
2. Oni zatim realizuju planirani element promjene u svojim predavanjima, dokumentujući detalje u obliku odgovora na pitanja: Što smo uradili? Što se dogodilo?
3. Nakon svakog pilot projekta tim pravi poređenja postavljajući pitanja: Da li smo postigli ono što smo željeli? Zašto jesmo/Zašto nijesmo? Šta možemo naučiti iz ovoga?
4. Na kraju, grupe postupaju po naučenim lekcijama, krećući se ka sljedećem elementu lokalnog projekta: Što mislimo da bi trebalo sljedeće da uvedemo?

Ciklus promjene se zatim ponavlja neprestano kako bi se simuliralo poboljšanje u kontinuiranom pripremljenom procesu postavljanja ciljeva, uspostavljanja mjera ili aktivnosti, odabiranjem konkretnih elemenata promjena, realizacijom poboljšanja (unaprjeđenja) i širenjem promjena u školi.

Ovaj konkretni metod promjene veoma je koristan jer naglašava konkretnu i praktičnu realizaciju namjeravanih ali malih promjena i naglašava kontinuirano učenje o mogućnostima za postizanjem ciljeva i vrsta ograničenja koja se mogu uspostaviti. Kada su iskustva obuhvaćena na sistemski način kao što je ovaj, onda je lakše opisati proces promjena i njegovu internu dinamiku.

PRIKAZ 2.1 RAZMIŠLJANJA I ISPITIVANJA

Što želimo da postignemo? – Postavljanje ciljeva

Unaprjeđenja zahtijevaju postavljanje ciljeva. Cilj treba da bude vremenski određen i mjerljiv. Cilj takođe treba da definiše specifičnu populaciju učenika, potrebno angažovanje drugih kolega, a treba da sadrži i sve ostale sisteme na koje će se uticati.

Kako ćemo znati da promjena predstavlja napredak? – Uspostavljanje mjera

Učesnici na projektu koriste kvantitativne ili kvalitativne mjere da utvrde da li specifične promjene stvarno vode do poboljšanja.

Koje promjene možemo napraviti da one dovedu do poboljšanja? – Odabiranje promjena

Ideje za promjenu mogu proizaći iz uvida u rad onih koji rade u školi, iz izmjene koncepata ili nekog drugog kreativnog mišljenja, ili pozajmljivanja iskustva ostalih koji su uspješno poboljšali praksu predavanja i učenja.

Naše iskustvo u školskom projektu u Crnoj Gori pokazalo je da je bilo moguće širenje na individualnoj osnovi, da je to efikasno, inspirativno i pedagoški visoko relevantno. S tim u vezi, pristup funkcionira najbolje kada se uspostave pravi uslovi, a organizovana i dobro planirana strategija projekta je neophodna na optimalan rad. Postepene promjene metode „preduzimanja

malih koraka“ dodaju vrijednost bogatoj kreativnosti nastavnika koja već postoji, uz potencijalni uticaj učenja i izgradnju zadovoljstva poslom kod zaposlenih u školi. Već je potvrđeno da se korisne ideje i primjeri dobre prakse efikasnije šire kroz individualne razmjene aktivnosti u realnom radnom kontekstu (horizontalno učenje), nego kroz širenje korišćenjem metode od vrha ka dnu.

2.2 OSNOVNI PRINCIP

Ovaj pristup školske in-servis obuke nastavnika počiva na pretpostavkama da učenje u srodnim grupama i razmjena znanja u mrežama sa ostalim školama predstavlja optimalne načine da se olakša učenje koje nudi mnoge prednosti. Međutim, slična iskustva u mnogim drugim državama takođe sugerišu da je gotovo nemoguće uzeti primjere dobre prakse iz jedne organizacije i jednostavno ih prenijeti na drugu, bez pažljivog razmatranja važnih elemenata kao što su: uslovi, ambicije, kultura, tradicija i kompetencija, pri čemu se svi oni razlikuju od organizacije do organizacije.

U projektu u Crnoj Gori, učesnici su radili sa brojnim dobrim praktičnim primjerima u svakoj od škola koje su bile uključene u projekat. Umjesto da pokušaju da implementiraju primjer onakav kakav jeste, od njih se tražilo da ga analiziraju kako bi identifikovali „suštinu“ primjera, koristeći ono što bi se moglo nazvati „osnovnim principom“.

Čim je ovaj proces bio završen, jedino je suština dobrog primjera prenesena sa škole 1 na školu 2. U školi 2, suština je zatim primijenjena kao osnovni element

koji mora biti prisutan, dok su proces i aktivnosti promijenjeni da odgovaraju ambicijama, kompetenciji, kulturi i tradiciji škole 2, što je dovelo do izgradnje novog koncepta (SLIKA 2.1).

Iskustvo iz ovog projekta podržalo je škole u izgradnji sopstvenih kapaciteta za principe horizontalnog učenja i pomoglo im da se osigura da će se svi novi projekti odnositi na ukupnu strategiju škole. Upotreba osnovnih principa nudi perspektivan potencijal za razmjenu znanja, a pored toga, horizontalno učenje nudi i brojne prednosti.

2.3 UČENJE JEDNI OD DRUGIH U ZAJEDNICI PRAKSE

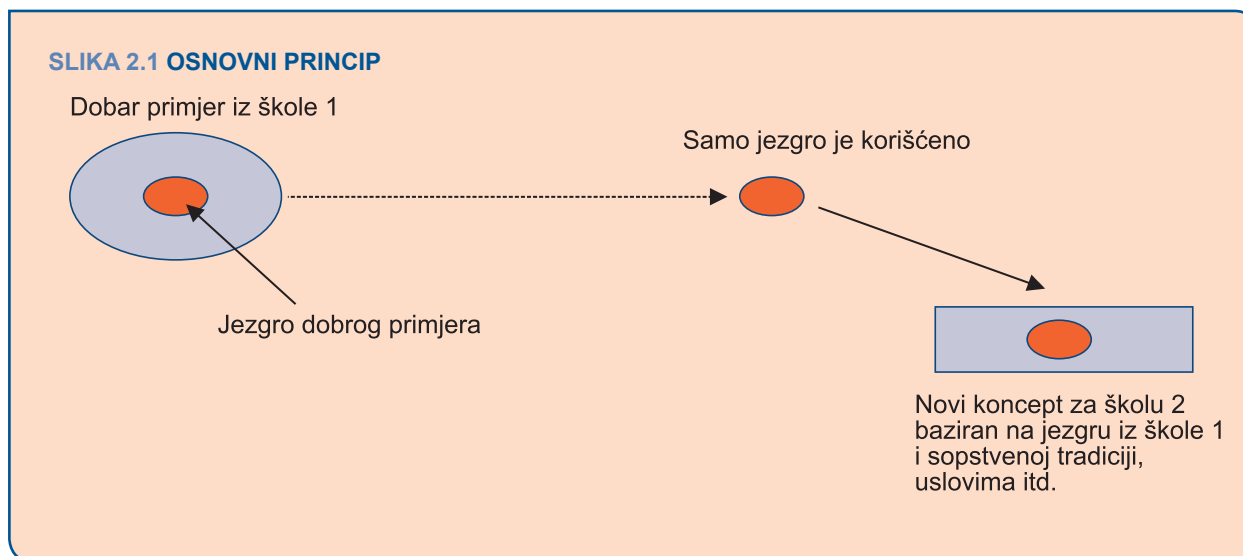
Nastavnici rade u školama gdje moraju da organizuju predavanje i učenje u skladu sa nacionalnim ciljevima i okvirima i obično rade sami u učionicama i radionicama i primjenjuju šablone koji su proizvod tradicionalne podjela posla u školama. Većina nastavnika dolazi u škole iz raznih akademskih institucija gdje su obučeni da predaju svoje predmete na osnovu teorijske psihologije, pedagogije i didaktike. Međutim, kad počnu aktivno da predaju u učionici, oni se susreću sa brojnim izazovima za koje možda nijesu na adekvatan način bili pripremljeni. Prvi od njih je nesumnjivo odgovornost, jer društvene norme zahtijevaju da škole

i nastavnici izgrade „dobrog građanina“ u svakom učeniku, onog koji će poštovati norme društva, tražiti dalje napredovanje na ljestvici obrazovanja i obezbijediti da ima „prave vještine za raspoložive poslove“, itd. Ovo stvara ogroman pritisak na škole i nastavnike i predstavlja jedan od očiglednih razloga zašto je CPD za nastavnike tako ključno pitanje. CPD metodologija u projektu u Crnoj Gori zasniva se na pretpostavci da određeni oblik primjenjene pedagogije nedostaje u polju učenja u državama partnerima ETF-a, i da se polazna tačka za njihovo rješavanje nalazi u dnevnom radu nastavnika.

Mnoge države partneri zavise od tradicionalnog oblika centralizovanih kontinuiranih programa za obuku nastavnika. Oni se organizuju kao dio nacionalnog obrazovnog sistema nastavnika u programima koje kreiraju univerziteti i ostali eksterni eksperti koji su konkretno ponuđeni kroz nacionalni „katalog“ za nastavak obuke nastavnika i formulisani su u obliku kratkih kurseva. Ovaj model je koristan u profesionalizaciji nastavnika, ali ima brojna ozbiljna ograničenja: on dozvoljava da učestvuje samo mali broj nastavnika, individualizuje razvoj kompetencija, ima ograničen uticaj, često ne daje odgovore na hitne izazove u svakodnevnom predavanju i veoma je skup.

Postojeći trendovi i diskurs u profesionalnom razvoju nastavnika pokazuju trend udaljavanja od klasičnih pristupa kao što je stručno usavršavanje nastavnika uz rad (in-servis) i širenje najbolje prakse, a i škole i nastavnici su pokazali zainteresovanost da iskupe druge vidove koninuiranog razvoja kompetencija.

Iskustvo pokazuje da nastavnici mogu naučiti puno zajedno i jedni od drugih u smislu gdje proizvodnja novog znanja pomaže nastavnicima da steknu lična



iskustva u pedagoškom razvojnom radu, oslanjajući se na ogromnu bazu latentnog „znamo kako“ resursa unutar timova nastavnika u školama. Postojeće kompetencije nastavnika mogu se objediniti kroz razvoj projekata u okviru kreiranja mreže koja bi bila podržana u procesu „učenje kroz rad“, gdje postoje i gdje su ponuđene privlačne alternative tradicionalnim pristupima. Mnoge škole su već motivisane i nedostaje im podsticaj. Gotovo sve škole žele da: (i) razviju podučavanje i vještine nastavnika; (ii) obuhvate i pretoče relevantno znanje u stručno obrazovanje i obuku; (iii) imaju lokalni razvojni rad kao sastavni dio školskog rada i godišnji plan razvoja; i (iv) ojačaju i dodaju vrijednost iz odnosa u mreži.

Ključno pitanje stoga je koji je najbolji način da se razvije uloga nastavnika kao onih koji uče i onih koji podučavaju.

Puno „implicitnog“ znanja može se dobiti iz praktičnog znanja nastavnika kroz systemske pristupe projektnom radu. Ovo se može uraditi kroz privlačan i organski pristup zajednica prakse koji primjenjuju strategije pažljivog planiranja i upravljanja kako bi članovi mogli da izvuku najviše koristi od učenja jedni od drugih. Istraživači su istakli četiri glavna izazova kod osnivanja i pružanja podrške zajednicama koje mogu da razmjenjuju implicitno znanje i razmišljaju zajedno (Makdermot (McDermott), 2001.):

- *izazovi sa kojima se susrijeće uprava* – saopštiti i pokazati da organizacija (škola, ali i generalno cjelokupni obrazovni sistem) zaista vrednuje razmjenu znanja;
- *izazovi sa kojima se susrijeće zajednica* – kreirati realnu vrijednost za članove zajednice i osigurati da se u zajednici razmjenjuju suštinska razmišljanja koja idu u korak sa vremenom, umjesto sofisticiranog kopiranja;

- *tehnički izazovi* – kreirati ljudske i informacione sisteme koji ne samo da stavljaju na raspolaganje informacije, već pomažu članovima zajednice da misle zajednički;
- *lični izazovi* – biti otvoren za ideje drugih i stalno težiti ka razvoju prakse u zajednici.

Ova četiri izazova dalje se dijele u 10 glavnih faktora koji su centralni za uspjeh tih zajednica, a Makdermot (2001.) je predložio načine da se oni riješe:

Izazovi sa kojima se susrijeće uprava

1. fokusiranje na teme koje su važne za praksu i članove zajednice;
2. naći uglednog člana zajednice da koordinira zajednicom;
3. osigurati da ljudi imaju vremena i motiva da učestvuju;
4. graditi na osnovnim vrijednostima organizacije;

Izazovi sa kojima se susrijeće zajednica

5. uključiti glavne lidere;
6. izgraditi lične odnose među članovima zajednice;
7. razviti aktivnu strastvenu osnovnu grupu;
8. kreirati forume za zajednička razmišljanja, kao i sisteme za razmjenu informacija;

Tehnički izazovi

9. olakšati učešće i pristup znanju i praksi zajednice;

Lični izazovi

10. kreirati realni dijalog o najsavremenijim pitanjima.

2.4 NAČELA OBUKE ORGANIZOVANE U OKVIRU PROJEKTA

Obuka organizovana u okviru projekta se posljednjih godina koristi u velikoj mjeri u obrazovanju, u učionicama i u tradicionalnijim in-servis obukama nastavnika. Glavni principi projektne metode su:

- fokusiranje na problem,
- fokusiranje na učesnike,
- interdisciplinarna povezanost,
- teorijsko-praktični odnosi.

PRISTUP FOKUSIRANJA NA PROBLEM I NA UČESNIKA

Fokusiranje na problem funkcioniše tako što projekat uzima određeni problem kao svoju polaznu tačku. U idealnim uslovima to bi trebalo da bude problem koji bi svaki individualni učesnik mogao lako da formuliše, jer će to osigurati zainteresovanost učesnika u proces i obrazovati osnovu za značajnu promjenu kompetencija učesnika. Fokusiranje na problem se koristi i da se osigura da će učesnici bez ustezanja postavljati pitanja idavati odgovore na njih, da će sticati iskustva u pronalaženju odgovora na ta pitanja ili samostalno rješavati probleme.

Pristup fokusiranja na problem obezbjeđuje da nastavnici postaju angažovani u definisanju praktičnih zadataka što predstavlja njihov svakodnevni školski život. Pristup fokusiranja na učesnika logična je posljedica fokusiranja na problem, barem dok se odnosi na uticaj na učesnika. Ključno pitanje ovdje je da probleme definišu isti pojedinci koji su odgovorni za pronalaženje rješenja, što znači da moraju sami upravljati situacijom. (*Project-organised training*, bez datuma.)

2.5 PRINCIPI AKCIONOG UČENJA

Principi akcionog učenja su u osnovi oni koji govore o tome da učenje mora biti povezano sa stvarnim, konkretnim projektom. Takva obuka će se često organizovati kao razvojni projekat za brojne učesnike koji mogu raditi zajedno ili individualno u redovnim učionicama u zavisnosti od zahtjeva zadataka koje imaju.

Centralna jedinica za učenje će u većini slučajeva biti radna grupa (4–5 osoba). Od svakog učesnika će se tražiti da prisustvuje obuci sa već formulisanim problemom ili projektom iz određenog sektora i sa sopstvenih časova. Radna grupa će se redovno sastajati radi pružanja podrške ili davanja kritike i formiranja osnove za razmjenu iskustava, pri čemu će neke smjernice dati ekspert ili trener zadužen za tu grupu. Proces učenja će biti organizovan na osnovu sljedećih pretpostavki.

- Početno stanovište može biti rješavanje svakodnevnih zadataka. Njima se mora pristupiti tako da će traženje rješenja za određeni problem samo po sebi postati proces učenja.
- Učesnik mora da preuzme lični rizik u rješavanju problema (lice koje iznosi problem mora biti zainteresovano za njegovo rješavanje).
- Učesnici najbolje uče radeći sa realnim i specifičnim problemima jer tako postaju svjesni sopstvenog napretka i faktora koji utiču na to dok rješavaju problem.
- Veća promjena u ponašanju postiže se kao rezultat ponovnog tumačenja prethodnog iskustva, a zatim kroz sticanje novog znanja.

- Ponovno tumačenje najbolje se vrši kroz razmjenu ideja i mišljenja sa drugim učesnicima u istoj situaciji.
- Ocjena postignutih rezultata može se dati svaki put kada se grupa sastane.
- Svakom učesniku mora se dati zadatak koji ima jak korijen u realnosti, ali zaduženje mora biti relativno složeno i nestrukturirano (ne smije se unaprijed dati definitivan pristup problemu).

Učenje je društveni proces u kome je važno uzajamno ohrabrivanje i podsticanje. Projekat predstavlja centralnu aktivnost u takvom programu obuke.

ZAHTJEVI PROJEKTA U AKCIONOM PROJEKTU UČENJA

Ne promovišu sve aktivnosti razvoj ili učenje. Neke aktivnosti se dešavaju jednostavno zato što se moraju obaviti i dati pojedinci mogu da ih obavljaju. Neki oblici čisto rutinskog posla ne zahtijevaju puno razmišljanja i interakcije sa drugim ljudima – oni nas ne uče ničemu i nijesu pogodni za učenje.

Da bi projekat bio produktivan i dobar koliko je to moguće, angažovane aktivnosti se stoga moraju pažljivo razmotriti.

1. Projekat mora biti ukorijenjen u stvarnosti i domaćin projekta mora biti zainteresovan za rješavanje problema.
2. Učesnici moraju preduzeti prihvatljive nivoe odgovornosti i rizika kako bi se zaista osjećali obavezanim da ozbiljno rade na projektu.
3. Moraju postojati realne mogućnosti za postupanje po ponudi – što znači da moraju biti na raspolaganju resursi za aktivnosti.

Odabrani problem mora biti složen i izgledati realno i bitno učesnicima. Zadatak mora biti otvoren, ne smije imati postavljene odgovore i mora biti relevantan za budućnost, orijentisan ka aktivnosti i moguć za rješavanje od strane nekoliko pojedinaca koji zajedno rade. Generalno, on mora zahtijevati realan nivo odgovornosti i biti koristan za ostale.

Organizacije koje rade sa akcionim učenjem prijavile su da su imale dobra iskustva sa takvim programima učenja, iako nijesu sve aktivnosti podjednako dobre. Do razvoja u projektima akcionog učenja dolazi kroz odgovarajuće aktivnosti kao što su radni zadaci, učešća na konferencijama, kursevima, formalni obrazovni programi, samofinansiranje, studijske posjete, razgovori sa drugima i posjete drugim državama. Sve preduzete aktivnosti moraju pretpostavljati i postojanje mogućnosti za usavršavanjem gdje će učesnici moći da steknu nova znanja i unaprijede svoje kapacitete. Obuka i postignuti razvoj mogu biti čisto lični, ili u skladu sa širim interesima škole.

Međutim, kod školskog stručnog usavršavanja, mi isključivo rješavamo radne zadatke koji su od interesa istovremeno i za škole i za pojedince. Najvažniji element u stvaranju ove veze jeste identifikovanje aktivnosti koje imaju neophodni potencijal za razvoj. Čim se one identifikuju, učesnici moraju biti uključeni na način na koji oni smatraju da su aktivnosti obuke adekvatne, uzbudljive i da dolikuju njihovom budućem razvoju, ako se želi dobiti efikasan proces obuke.

3. KLJUČNI AKTERI U ŠKOLSKOM PROFESIONALNOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA

Ovo poglavlje ide dalje od opšteg pristupa i načela predstavljenih u prethodnim odjeljcima i usredsređuje se na praktične korake u uspostavljanju školske zajednice prakse za kontinuirani razvoj kompetencija nastavnika, pri tom naglašavajući ključne aktere u tom procesu.

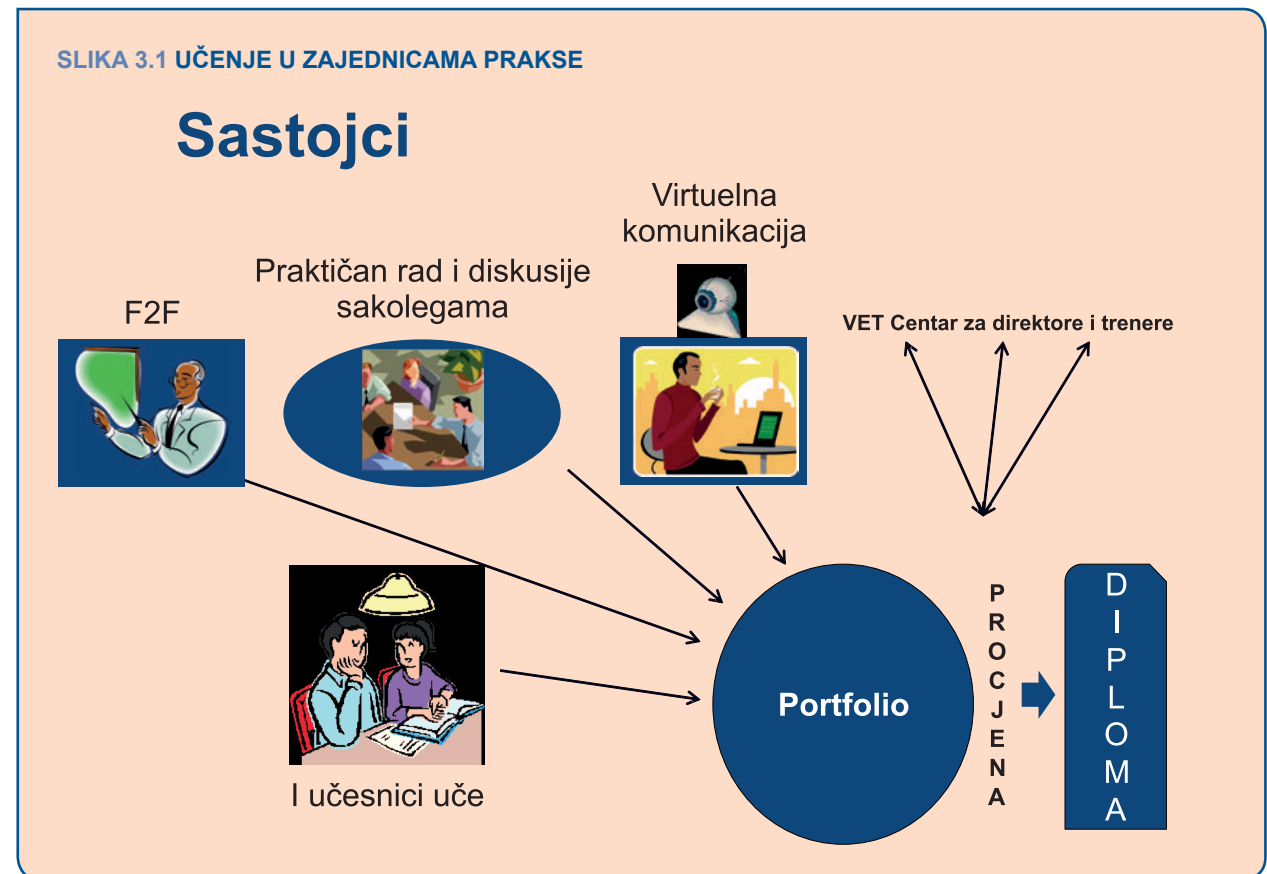
Ovaj priručnik počiva na kompetencijama, učenju, akcionom učenju i horizontalnom učenju i njegov cilje jest da se promoviše održivi profesionalni razvoj nastavnika. Preduslovi za početak ovog procesa uključuju:

- odsustvo pravnih ili administrativnih barijera za profesionalno usavršavanje nastavnika na školskom nivou;
- podrška školskom CPD-u od strane relevantnih nacionalnih organa, kao i rukovodioca škole;
- motivisani i spremni nastavnici da učestvuju u školskim zajednicama prakse;
- interesantne i privlačne teme, problemi i praksa identifikovani kao zajedniči izazovi koji zaslužuju zajedničko razmišljanje i zajedničke aktivnosti;
- pojednostavljivanje školskog CPD-a od strane dobro kvalifikovanih trenera – bilo bi idealno da to budu lokalni eksperti umjesto međunarodnih konsultanata.

Ključni akteri u školskom razvoju kompetencija su nastavnici, treneri i direktori škola. U modelu koji je prikazan na **SLICI 3.1**, učesnici (nastavnici) primaju informacije od eksperata, srodnih grupa i individualnih studija van škola putem face-to-face (F2F) ili virtuelnih sredstava. Rezultati se prikupljaju u portfoliju koji sadrži dokazane kompetencije i poboljšanu praksu

učesnika koju može ocijeniti nezavisni tim ocjenjivača koji je sastavljen od nastavnika kao srodne grupe, direktora škole, trenera i centralnih organa (Ministarstva

prosvjete i sporta ili Centra za stručno obrazovanje). Na kraju se izdaje sertifikat ili diploma čim se završi ocjenjivanje.



Važno je napomenuti da je školsko usavršavanje kompetencija najefikasnije kada odgovara određenim potrebama ili promjeni. Sve organizacije, uključujući i škole i nacionalni obrazovni sistem, žele da budu neka vrsta ravnoteže dok se ne dese planirane ili neplanirane promjene, i podržavaju primjenu nečeg novog. U većini slučajeva, novina će poremetiti postojeću ravnotežu između raznih organizacionih elemenata. Napredovanja u školskom razvoju kompetencija obično se motivišu tokom ili nakon perioda kada dolazi do poremećaja te ravnoteže, bez obzira da li se dati događaj smatra pozitivnim ili negativnim. Takav „poremećaj“ stimuliše period ponovnog ocjenjivanja koji proizilazi iz oblasti kao što su:

- smjernice i politika (ne samo vladine odluke, novi zakoni, itd.),
- struktura (procesi reforme, itd.),
- kontekst (očekivanja različitih zainteresovanih strana),
- uprava škole (vizije, stilovi upravljanja, ovlašćenje, itd.),
- kultura škole (zajednička uvjerenja i vrijednosti),
- učenje nastavnika (okruženje osnovano za razvoj kompetencija nastavnika),
- nastavnici (iskustvo, privatni život, itd.).

Za svaki od ovih elemenata i za njihove odnose, primjena novog koncepta za razvoj kompetencija može biti teška, ali organizacija će dosegnuti novi i izmijenjeni oblik ravnoteže nakon primjene takvog koncepta. Vrlo često se dešava da velike promjene izazovu veliki otpor i više konflikata, i one ne moraju nužno biti najbolje rješenje u mnogim slučajevima. Ovaj priručnik stoga predlaže da čitaoci treba da „misle globalno, a rade lokalno“ – shvatajući da promjena nije niti linearni, niti logički postepeni proces, gdje se tematska oblast za razvoj kompetencija, koja će biti pokrivena zajednicom prakse od samog početka, mora jasno formulisati. U Crnoj Gori, na

primjer, nacionalni organi su identifikovali unaprjeđenje ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (kako je definisao Evropski parlament i Savjet, 2006.), i naročito ključnu komponentu „učiti kako se uči“, kao glavnu prazninu u stručnim kompetencijama nastavnika, čineći je time centralnom temom za cjelokupni školski model CPD-a.

3.1 TRENER

Jedan od glavnih aktera u školskom modelu CPD-a je trener. On je kvalifikovani nastavnik koji je učestvovao u projektima i obukama u prošlosti i ima sertifikat trenera koji izdaju nadležni nacionalni organi.

U nekim slučajevima, kada je tema razvoja kompetencija nova i nepoznata nastavnicima, trener – u saradnji sa direktorom škole – treba da organizuje početnu rundu tradicionalne formalne obuke za buduće učesnike u zajednici prakse: trener će voditi ovu obuku, premošćujući praznine u osnovnom znanju i pripremajući nastavnike za horizontalno učenje. U okviru crnogorskog projekta, ova početna obuka je odgovorila na sljedeća pitanja:

- Koje su to ključne kompetencije sa stanovišta cjeloživotnog učenja koje su tako važne?
- Što bi nastavnici trebalo da urade kako bi poboljšali ključne kompetencije učenika? (Prezentacija i dalje diskusije o alatima, metodama i vježbama sa kolegama koji učestvuju u obuci.)
- Kako učesnici mogu naučiti jedni od drugih (horizontalno učenje) i kako se iskustvo i znanje mogu razmijeniti među učesnicima?
- Kako nastavnik može poboljšati svoju praksu (u odnosu na specifične ključne kompetencije) i istovremeno naučiti iz nje?

- Kako se primjeri dobre prakse iz škola mogu dokumentovati i razmijeniti sa ostalim školama u Crnoj Gori?

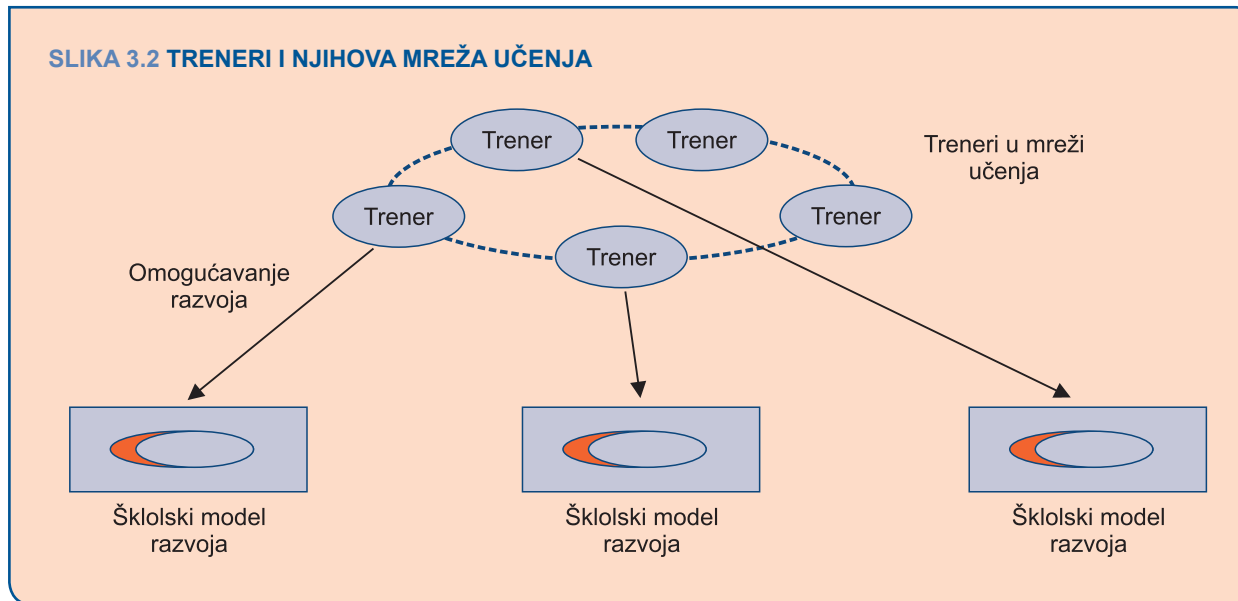
Kada školski model razvoja kompetencija uključuje više od jedne škole, trener se umrežava sa ostalim sertifikovanim trenerima iz ostalih škola učesnica (zajednica prakse za trenere), kao što je to prikazano na **SLICI 3.2**. Prema tome, trener je uključen u dvije zajednice prakse – jedan za trenere i drugi za školu porijekla – s jedinim ciljem promovisanja i omogućavanja razvoja kompetencija među nastavnicima, kolegama u školi. Stoga se od trenera očekuje da učestvuju sa svojim idejama, konceptima i dobrom praksom, osiguravajući da su svi najbolji rezultati na odgovarajući način razmijenjeni i da su rezultati i ideje na raspolaganju drugim trenerima.

3.2 NASTAVNIK

Nastavnik je nesumnjivo najvažnije stručno lice i zainteresovana strana u školskom modelu strategije. Nastavnici treba da formulišu svoje praktične projekte, da steknu iskustvo iz njih i da dijele svoja iskustva sa kolegama i trenerom. Oni se motivišu da rade kao grupa za horizontalno učenje (lokalna zajednica prakse), gdje oni podučavaju jedni druge i istovremeno uče jedni od drugih i koristeći trenera i ostale resurse kao sredstva za učenje. Od njih se takođe očekuje da sistematski razmjenjuju znanje i stečene vještine sa kolegama (uz određenu podršku od trenera) i da opišu dobre primjere na način koji najbolje odgovara potrebama objavljivanja istog na internet stranici projekta, to obavlja trener.

Praksa i unaprjeđenje prakse predstavljaju osnovu za profesionalni razvoj nastavnika na nivou škole.

SLIKA 3.2 TRENERI I NJIHOVA MREŽA UČENJA



Rad zasnovan na projektu pruža jedan od najboljih alati za angažovanost u nove oblike prakse, a učenje zasnovano na projektu pomaže da taj proces bude transparentan i da mu se može pristupiti radi posmatranja, diskusije i dobijanja povratnih informacija od članova zajednice prakse. Kako bi se obezbijedili najbolji rezultati, nastavnik mora formulirati i implementirati projekat u skladu sa zajedničkom regulativom i u dogovoru sa direktorom škole, trenerom i ostalim članovima zajednice prakse.

3.3 DIREKTOR ŠKOLE

Važno je da direktor škole bude aktivno uključen u profesionalni razvoj preostalih zaposlenih u školi.

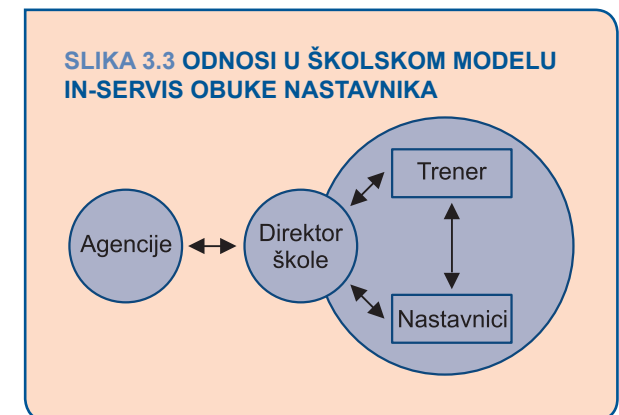
Direktor može da ima ideje o tome što bi trebalo poboljšati i koliko novca i ostalih resursa treba potrošiti. Direktor ima i jasne odnose sa nadležnim organima, pa će stoga bolje znati za nove reforme i očekivanja prije nego što to saznaju njegovi zaposleni. Pored toga, uvijek će imati kontakt sa lokalnim partnerima (kompanijama, roditeljima i političarima, između ostalog) koji mogu da imaju važnu ulogu u pružanju konkretnih ključnih kompetencija učenicima. Direktor škole mora usaglasiti sa trenerom sadržaj i oblik programa obuke, kao i odlučiti o tome ko bi trebalo da učestvuje i pod kojim uslovima. Zbog svega gore navedenog, direktor škole ima važnu ulogu, jer iako možda nije direktno uključen u obuku i zajednicu prakse kao takvu, ima važnu ulogu u izgradnji atmosfere podrške u školi i odlučivanju o okviru za školski model razvoja.

3.4 NADLEŽNI ORGANI ZA OBRAZOVANJE

Ministarstva za obrazovanje na nivou države i ostale relevantne institucije (Centar za stručno obrazovanje, prosvjetna inspekcija, itd.) neizostavni su faktori u pružanju podrške. Oni mogu pružiti finansijsku podršku i odobriti i izdati sertifikate trenerima, oni imaju iskustvo i osoblje za dalju podršku projektima za profesionalni razvoj i u mogućnosti su da privuku finansiranje iz različitih izvora. Oni su takođe odgovorni za pokretanje dobre prakse i obezbjeđivanje njihove održivosti.

SLIKA 3.3 jasno stavlja institucije u poziciju osnove i pokretača ovog školskog modela, u poziciju u kojoj moraju postići sporazum sa školama o očekivanom i željenom profesionalnom razvoju nastavnika u ovoj oblasti. Takođe važno za agencije da imaju dobre veze i saradnju sa odgovarajućim školama, tako da mogu povezati škole po potrebi i iskoristiti obučene i sertifikovane trenere.

SLIKA 3.3 ODNOSI U ŠKOLSKOM MODELU IN-SERVIS OBUKE NASTAVNIKA



Cjelokupni proces razvoja kompetencija odigrava se na polju praktičnog rada, i u praksi će u stvari doći do poboljšanja i to je ono gdje će učesnici biti uključeni u proces učenja. Prema tome, kontekst je veoma važan. Direktori škola i nastavnici željeli bi da poboljšaju svoju praksu, a učenje iz toga predstavlja dodatnu dimenziju ovog modela za profesionalni razvoj. Unaprjeđenje prakse je zajednički projekat za sve učesnike, učesnici treba da razmijene primjere dobre prakse koji na kraju treba da budu dostupni svim nastavnicima.

S druge strane, nije lako obaviti razmjenu znanja.

- Oni koji posjeduju znanje mogu samo da razmijene sadržaj koji znaju da posjeduju.
- Oni razmjenjuju jedino ona znanja za koja smatraju da bi drugi željeli da čuju, a ne ona za koja vjeruju da su drugima već poznata.
- Oni kojima je potrebno više znanja moraju postavljati pitanja kako bi dobili informacije koje su im potrebne i koje žele da znaju.
- Moraju im se pružiti mogućnosti da posmatraju svoje kolege na radu gdje će oni sami tumačiti zašto dolazi do dobre prakse i na taj način sticati ideju o implicitnom znanju, koje je često u osnovi dobre prakse, čak i kada nastavnici nijesu eksplicitni po tom pitanju.

Treneri moraju obezbijediti da se obavljaju aktivnosti sistematske razmjene znanja, da se te aktivnosti organizuju u saradnji sa direktorima škola i da su svi nastavnici uključeni. Primjeri dobre prakse mogu se razmijeniti sa svim kolegama u državi.

SLIKA 3.4 vizuelno prikazuje predloženi model školskog profesionalnog razvoja nastavnika.



4. KONTINUIRANI PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA U ŠKOLSKIM ZAJEDNICAMA PRAKSE: PROCES U CRNOJ GORI

U kontekstu zahtjeva za povećanjem fleksibilnosti imobilnosti radnika koji mogu obavljati više različitih poslova na radnom mjesu, težnja politika Evropske Unije za promovisanjem ključnih kompetencija u obrazovanju odražava sve veće interesovanje kompanija za zapošljavanjem i zadržavanjem zaposlenih koji imaju širok opseg opštih kompetencija koje se mogu primijeniti na sva radna mjesta. Dokument „Razvoja ljudskih resursa – Crna Gora 2017.“ naročito naglašava potrebu za ključnim kompetencijama i nastojanjima države da omogući stvaranje radne snage koja je sposobna da ispuni zahtjeve ekonomije u razvoju. Centar za stručno obrazovanje identifikovao je ključne kompetencije kao interesantnu temu i zamolio ETF za pomoć u ovoj inicijativi koja bi omogućila stručnim školama da ispune ove izazove kroz realizaciju novog modela za razvoj kompetencija nastavnika. ETF je pripremio projekat posebno se fokusirajući na cjeloživotno učenje i ključne kompetencije u saradnji sa Centrom za stručno obrazovanje i Zavodom za školstvo, podržavajući crnogorske nadležne organe da razvijaju politiku i praksu u promovisanju ključnih kompetencija u stručnim školama u periodu 2009-11.

Fokus interesovanja projekta ETF-a bili su nastavnici kao najznačajniji nosioci promjena u pružanju ključnih kompetencija. Projekat se stoga skoncentrisao na novi model horizontalnog učenja i učenja na radnom mjestu

za nastavnike koji su imali potrebu za za fleksibilnijim i ličnijim načinom učenja koji bi zamijenio tradicionalne kratke kurseve koji posotoje nakon završenih redovnih studija. Sporazum koji je potpisan između ETF-a i crnogorskih zainteresovanih strana ustanovio je da: razvoj nastavnika treba da bude ugrađen u njihov rad u školama, učenje treba da bude u timovima i širim mrežama i novi pristupi organizaciji učenja za učenike treba da idu zajedno sa ličnim i zajedničkim razvojem kompetencija nastavnika. Glavna poruka je bila da nastavnici moraju da preduzmu više odgovornosti za razvoj sopstvenih kompetencija, da usvajaju širi spektar pedagoških metoda i da sa sigurnošću prave izbore koji su im na raspolaganju u njihovom svakodnevnom radu.

Centar za stručno obrazovanje kreirao je preliminarnu mrežu škola koje su zainteresovane za učešće u zajedničkom razvoju iz svih krajeva države. Na početnom sastanku koji je održan u aprilu 2010. godine, zainteresovane strane su odlučile da se isključivo fokusiraju na ključnu kompetenciju „učiti kako se učiti“, jer je ona identifikovana kao najveći izazov. Sljedeće škole koje su unaprijed odabrane saglasile su se da se priključe projektu: „Bećo Bašić“ – srednja mješovita škola², Plav; „Marko Radević“ – srednja građevinska i geodetska škola, Podgorica; „Sergije Stanić“ – srednja stručna škola, Podgorica; „Ivan Goran Kovačić“ – srednja

mješovita škola, Herceg Novi; Srednja ekonomsko-gostiteljska škola, Nikšić; „Bratstvo Jedinstvo“ – srednja mješovita škola, Ulcinj; Srednja stručna škola, Cetinje; „Vaso Aligrudić“ – srednja elektro-tehnička škola, Podgorica; Srednja stručna škola, Pljevlja. Svi rukovodioci škola obavezali su se na uključivanje projekta u školama i školskim aktivnostima.

Centar za stručno obrazovanje u Crnoj Gori uradio je pilot shemu sa ciljem da se procijeni spremnost i sposobnost stručnih škola da kreiraju i realizuju ovu vrstu razvojnog rada, a koja bi prethodila primjeni ovog instrumenta u mnogo širem opsegu za stručno usavršavanje nastavnika. Cilj zajedničkog projekta jeste da inspiriše i poduči odabranu grupu nastavnika i pripremi ih za nastavnike-trenere koji će dalje obučavati svoje kolege. Početna tačka bila je usvajanje konkretnih „domaćih“ prijedloga projekata koji su odgovarali stvarnim potrebama u školskim okruženjima, koje su kreirali i sproveli sami nastavnici. Centar za stručno obrazovanje i ETF preuzeli su uspješna iskustva ovog novog modela za uvođenje promjene, obezbjeđujući dalju konsolidaciju i podršku za organizovanje školske in-servis obuke nastavnika kroz razvojni rad u školama.

² Nude opšte i stručno obrazovanje.

4.1 ANALIZA OSNOVNE SITUACIJE

Specijalizovani univerzitetski programi za obrazovanje nastavnika postoje na tri fakulteta na Univerzitetu Crne Gore³, ali svi svršeni studenti imaju pravo da konkurišu za posao nastavnika ukoliko njihov profil odgovara potrebama određene škole. Dakle, svi studenti na na bilo kom univerzitetu u Crnoj Gori mogu da budu potencijalni nastavnici, čak i studenti sa onih fakulteta na kojima ne postoji odsjek za za obuku nastavnika. I tako se dešava da svršeni studenti iz visokoškolskih ustanova koje nemaju odsjeka za obuku nastavnika, počinju svoju nastavničku karijeru bez apsolutno imalo pedagoške ili didaktičke obuke. Zbog toga problemi koji se javljaju zbog nedostatka odgovarajućih pedagoških i psiholoških vještina naročito su prisutni u srednjem stručnom obrazovanju, gdje su mnogi nastavnici u stvari inženjeri, ekonomisti, doktori, zanatski stručnjaci, itd.

Univerzitetsko obrazovanje za nastavnike takođe ima svojih manjkavosti, jer se nastava uglavnom fokusira na tehničke predmete (90% su akademski časovi), a samo oko 10% sadržaja i vremena posvećeno je psihologiji i pedagogiji, koje se uglavnom predaju kao teorijski predmeti. Saradnja između fakulteta za školovanje nastavnika, Ministarstva prosvjete i sporta i škola je slaba u smislu da onemogućava nastavnike u svojstvu učenika da steknu zadovoljavajući praksu u držanju nastave i da imaju aktivno iskustvo prije nego što se zaposle kao nastavnici (Vujačić et al., 2006.; Petkova et al., 2010.).

Shodno Opštem zakonu o vaspitanju i obrazovanju (2002.), lice koje je prihvatilo zaposlenje u školi po prvi put smatra se „nastavnikom-pripravnikom“ koji

je kvalifikovan za obuku na poslu čiji je cilj nezavisno obavljanje posla unutar opsega njegovih kvalifikacija. Nastavnik-pripravnik sa višom ili visokom stručnom spremom je na probnom radu u trajanju od jedne godine. Pripravnički staž izvodi se po utvrđenom programu obrazovno-vaspitnog rada u ustanovi, pod neposrednim nadzorom ovlašćenog nastavnika (mentora), koji ima najmanje isti stepen školske spreme koju posjeduje pripravnik. Mentora određuje direktor škole, na prijedlog stručnog, odnosno nastavničkog vijeća ustanove. Nastavnik-pripravnik mora polagati stručni ispit na kraju ovog dijela koji se sastoji iz tri dijela i obuhvata: didaktiku predmeta koji se predaje, pedagogiju i psihologiju i školsko zakonodavstvo za nastavnike (Vujačić et al., 2006.). Stručni ispit se polaže pred nadležnom komisijom.

Zavod za školstvo odgovoran je za pripremu sveobuhvatnog sistema stručne obuke nastavnika. Zavod za školstvo pokriva obrazovanje prije univerziteta i ima istraživačku, savjetodavnu i razvojnu funkciju. Zavod za školstvo je takođe odgovoran za pitanja opšteg obrazovanja u srednjim stručnim školama. On je takođe odgovoran u određenoj mjeri za stručne predmete u saradnji sa Centrom za stručno obrazovanje – svojom partnerskom institucijom. Svjetska banka je nedavno podržala osnivanje nacionalnog sistema za CPD za nastavnike u Crnoj Gori, radeći na osnovu: (i) mentorstva i uvođenja novih nastavnika; (ii) sistema procjene uspješnosti rada nastavnika; (iii) standardizovanih profesionalnih zvanja za nastavnike; (iv) napredovanja u karijeri putem unapređenja (nastavnik-mentor, nastavnik-savjetnik, nastavnik-viši savjetnik i nastavnik-istraživač u procesu nastave); (v) obuke nastavnika za trenere; (vi) kataloga akreditovanih programa obuke; i (vii) školskog modela kontinuirane obuke za nastavnike (Petkova et al., 2010.).

Crna Gora ima iskustva u profesionalnom razvoju nastavnika u opštem obrazovanju sa modelom koji je uveden u sve osnovne i srednje opšte škole 2009/10. sa prenošenjem na stručne škole koje je planirano za školsku 2011/12. godinu. Zavod za školstvo nedavno je objavio dokument (Popović et al., 2009.) u kojem je napravljena razlika između tradicionalnih i modernih metoda razvoja kompetencija, naglašavajući da bi savremeni metod trebalo da:

- se zasniva na konstruktivističkoj teoriji učenja;
- bude kontinuiran i dugoročan proces;
- ukaže na kontinuiranu i sistemsku podršku i praćenje;
- bude u skladu sa potrebama svakodnevne prakse;
- bude povezan sa školskim reformama;
- motiviše nastavnike da budu reflektivni praktičari i istraživači;
- da naglasi važnost konteksta u kojem će znanje stići.

Ova opšta slika razvoja nastavnika u osnovnom i stručnom obrazovanju uz rad (in-servis) u Crnoj Gori bila je predmet „provjere u stvarnosti“ tokom pripreme posjete ETF-a Crnoj Gori u tri stručne škole, u junu 2010. Tokom razgovora postalo je jasno da je za škole najbolje, gdje kod je to moguće, da nastavnici imaju magistarski stepen za određenu oblast u kombinaciji ili pedagoškim osnovama stečenim tokom univerzitetskog obrazovanja ili na programima za obuku nastavnika koje bi završili tokom prve godine rada u školi, uz podršku iskusnih kolega.

Sagovornici iz škola koje su posjećene istakli su da je odgovornost svake pojedinačne škole da obezbijedi da kompetencije nastavnika odgovaraju zahtjevima nastavnog plana i programa koje treba ispuniti na način koji će zadovoljiti različite potrebe učenika. Svaka škola može da traži da se organizuju određeni seminari sa određenim trenerima i mogu to dobiti sve dok imaju

³ Pripremanje nastavnika predškolskog obrazovanja, nastavnika razredne nastave i nastavnika nekih opštih predmeta za osnovne i srednje škole.

sredstava da ih plate. Međutim, pošto većina škola ima oskudne resurse za profesionalan razvoj nastavnika, većinu in-servis obuke obavlja Zavod za školstvo ili Centar za stručno obrazovanje i angažuju priznate trenere i uglavnom pokrivaju ono što je uglavnom obuhvaćeno katalogom.

Ovaj katalog daje programe za profesionalni razvoj nastavnika. On sadrži kurseve koji se odnose na opšte predmete i na specifične pedagoške probleme i izazove, uključujući sadržaj za osnovno i srednje obrazovanje, ali bez bilo kakvih posebnih kurseva za oblasti stručnog obrazovanja.

Centar za stručno obrazovanje organizuje seminare za nastavnike stručnih predmeta. Međutim, tokom poslednjih 4-5 godina, finansijska ograničenja pokazala su da se obuka organizovala samo kada je postojala finansijska i metodološka podrška donatora (npr. Lux Development, GIZ, KulturKontakt Austria). Većina in-servis obuka organizuje se na centralnom nivou i dešava se da škole nemaju utisak da mogu da utiču na bilo kakav način na dostavljeni sadržaj obuke. Škole mogu da organizuju seminare za svoje zaposlene – naročito o ICT, metodama nastave i stranim jezicima, ali i oni su rijetki zbog visokih troškova.

Nastavnici i uprave škola u svim školama pokazali su visoki nivo posvećenosti razvoju kompetencija nastavnika kroz novi i ekonomski održiviji pristup.

4.2 KREIRANJE ŠKOLSKOG MODELA

Inicijativa kontinuiranog profesionalnog razvoja na nivou škola daje školama mogućnost da razmišljaju o alternativnim pristupima za in-servis obuku nastavnika.

Na osnovu pozitivnih informacija dobijenih od škola, Centar za obrazovanje dogovorio se sa rukovodiocima škola da oslobode lokalne resurse za učesnike na projektu. Postignuti su sporazumi da se redovne radionice održavaju u Centru za stručno obrazovanje kako bi se motivisao i pripremio rad u školama-učesnicima na projektu, kao i za redovnu savjetodavnu podršku koju će eksterni ekspert pružati prije i tokom procesa pripreme, gdje će učesnici imati prikliku da daju sugestije za izbor teme i tokom faza implementacije. Naročito je tražena podrška u pružanju znanja za rad na projektu u školskim timovima. Eksterno savjetovanje obezbijedio je međunarodni ekspert i Forum MNE (crnogorska nevladina organizacija), postavljajući time osnov za dobru saradnju između državnih organizacija, javnih organizacija, kao i organizacija iz sektora za građansko društvo u oblasti obrazovanja. Zahtjev je takođe bio da se glavni dio rada obavlja na crnogorskom jeziku.

Centar za stručno obrazovanje garantovao je neophodnu konsultantsku podršku i savjete za škole, pri čemu su Zavod za školstvo i Centar za stručno obrazovanje imenovali 2-3 predstavnika u svojstvu kontakt osoba za CPD inicijativu i za formiranje interfejsa između škola na lokalnom nivou i struktura na centralnom nivou tokom realizacije raznih mjera.

Škola kao institucija odabrana je kao jedinica za učešće u projektu. Svaka škola imenovala je osnovnu grupu od dva nastavnika za buduće trenere i jednog direktora. Trebalo je da škole pripreme prijedlog razvojnog projekta za promovisanje ključnih kompetencija i preuzmu odgovornost za njegovu realizaciju.

U tom procesu pojavio se ozbiljan problem u smislu da je interni školski proces planiranja stalno viđen kao prepreka projektima. Naše iskustvo u tom smislu prepoznalo je neke posebne uslove kojih škola mora biti svjesna kada planira projektne aktivnosti. Projekti

moraju biti pripremljeni u skladu sa ukupnim školskim procesom planiranja, a učesnicima mora biti na raspolaganju vrijeme, prostor i potrebni resursi za rad na projektu. Takođe je postalo jasno da mnogi časovi neplaćenog rada uključenog u pilot projekte često nijesu ni priznati ili registrovani i lako postaju prepreka koja bi se prevazišla obezbjeđivanjem veće administrativne podrške u školama.

Dogovoreno je da se uprava škole uključi u projekat od početka zajedno sa Centrom za stručno obrazovanje. Razvojni rad u školama često se zasniva na želji pojedinih nastavnika da implementiraju ovu vrstu novog rada, ali ovaj CPD projekat insistira da se projekti pravilno povezuju unutar širih školskih organizacija uz aktivnu podršku rukovodstva. Rukovodioci škola iz devet pilot škola su se stoga obavezali da preuzmu odgovornosti za sprovođenje neophodnih odluka pronalaženjem fleksibilnijih puteva kada je to potrebno i prepoznali sebe i svoje škole kao nosioce CPD inicijativa. Činjenica da je Zavod za školstvo već uveo koncept školskog profesionalnog razvoja nastavnika u svim opštim srednjim školama važan je faktor koji pomaže školama da preuzmu vlasništvo nad novim modelom. Zavod za školstvo i Centar za stručno obrazovanje takođe planiraju da uvedu sličan pristup u stručnim i mješovitim školama od školske 2010/11. godine.

Razgovori koji su vođeni tokom posjeta školama, na sastancima sa upravama škola, budućim trenerima, Zavodom za školstvo i Centrom za obrazovanje doveli su do razvoja sljedećih modela obuke za prvu godinu, kao što je to prikazano na **SLICI 4.1**:

1. uvodni dani za učesnike škola i predstavnike Zavoda za školstvo i Centra za stručno obrazovanje;
2. period razmatranja u kojem učesnici identifikuju i razmišljaju o problemima i izazovima u svom svakodnevnom radu;

3. trodnevna obuka u Podgorici;
4. period razvoja u kojem učesnici rade na razvijanju konkretnih školskih projekata i pokušavaju da primijene nove metode iz ovih projekata;
5. razmjena znanja za učesnike i zaposlene Zavoda za školstvo i Centra za stručno obrazovanje.

Sastavni elementi bi se u osnovi sastojali od sljedećeg:

Uvodni sastanak

- uvod u školski model profesionalnog razvoja nastavnika i program obuke;
- formulisanje problema i izazova u crnogorskom srednjem stručnom obrazovanju;
- uvod u smjernice koje su pripremljene za škole za implementaciju školskog profesionalnog razvoja;
- informacije o podršci dostupnoj od centralnih nadležnih organa;

Priprema

- fokusiranje na probleme i formulisane izazova;
- provjeriti da li su pitanja validna i pokušati da se definišu njihovi uzroci i razlozi;
- povezati probleme i izazove sa:
 - okruženjem za učenje, ustanovama i resursima;
 - nastavnim planom i centralnim i lokalnim planiranjem;
 - kompetencijom nastavnika;
 - tradicijama;

Seminari za obuku trenera (koje su implementirali konsultanti ETF-a za nastavnike izabrane za buduće trenere)

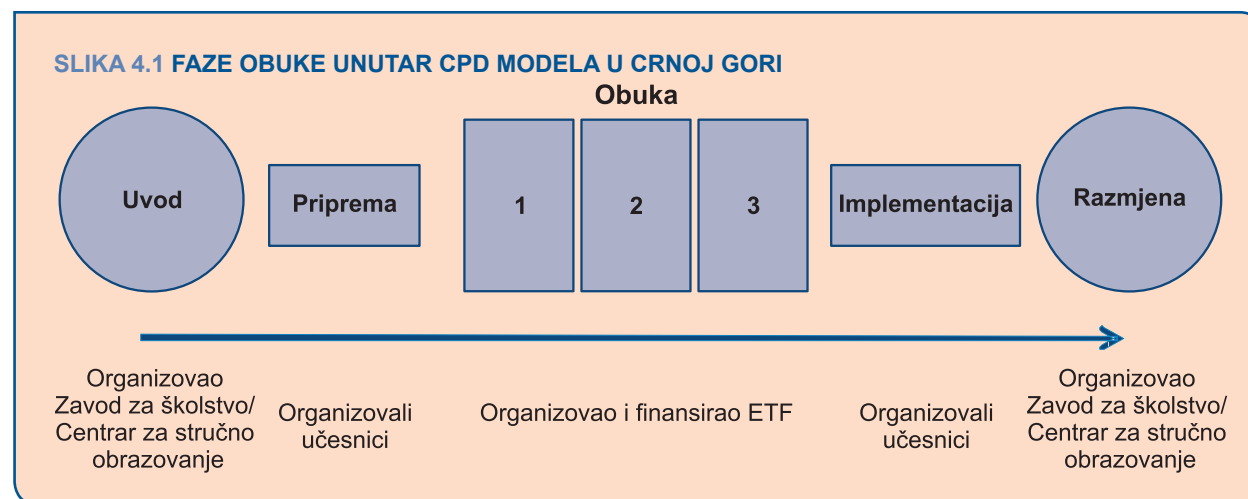
- učenje i stilovi učenja;
- metode vertikalnog i horizontalnog učenja;
- školski razvoj i kompetencije nastavnika – poboljšavanje oba elementa zajedno;

- strateški element učenja i kompetencije;
- poboljšanje kompetencije „učiti kako se uči“ kod učenika;
- saradnja nastavnika i razmjena znanja;
- procjena da li su projekti vrijedni napora;

Realizacija modela

- treneri rade individualno i u virtuelnim grupama na razvoju novih pristupa učenju u svojim školama;
- treneri realizuju projekte koje su kreirali⁴ u skladu sa novim vještinama i znanjem stečenim tokom obuke.

PRIKAZ 4.1 predstavlja uzorak projektnog zadatka kao ilustraciju kako se rad zasnovan na učesniku može jednostavno organizovati u školama.



⁴ Osmo škola učesnica je odabralo da razvije projekte promovirajući ključnu kompetenciju „učiti kako se uči“, dok su ostale odabrale „ICT i preduzetništvo“.

PRIKAZ 4.1 ZADATAK

Šta mi želimo da uradimo?

Mi bismo željeli da pređemo sa tradicionalnog načina podučavanja na model procesa učenja kako bismo poboljšali kompetenciju „učiti kako se uči“ kod učenika.

Možete koristiti razne vježbe, grupni rad, projektnu metodologiju, možete promijeniti raspored u učionici ili neke druge aktivnosti, ili možete organizovati poludnevnu aktivnost u okviru vašeg predmeta ili predstaviti ambicionu aktivnost koja uključuje više predmeta koju biste organizovali u saradnji sa kolegama. Ovo je vaš izbor dok god se pridržavate cilja koji je usmjeren ka poboljšanju ključnih kompetencija učenika.

Mi želimo da planirate i realizujete realni projekat u vašoj školi i da nam dostavite izvještaj o vašem iskustvu.

O čemu želimo da nas obavijestite?

Na sljedećoj radionici u periodu od dva mjeseca mi bismo željeli da nam održite prezentaciju o projektu odgovarajući na sljedeća pitanja.

- Kako je organizovan?
- Što su učenici radili na projektu (u procesu učenja)?
- Da li ste se suočili da nekim problemima kada ste promijenili planove ili su se oni pojavljivali zbog načina na koji je projekat sproveden?
- Da li ste imali podršku kolega (školskih kolega ili kolega trenera)?
- Koje ste postigli rezultate u pogledu poboljšane kompetencije „učiti kako se uči“?
- Koji su ostali rezultati koje ste dobili?
- Kako ste prevazišli oklijevanje učenika, ako je postojalo?
- Možete li opisati sopstvenu ulogu u procesu i opisati što je po vama bilo najteže?
- Kako su vam škola, sistem, kolege, konsultanti ili neka druga lica mogli bolje pomoći ili kako su vas mogli više podržati?
- Možete li opisati koja je kompetencija potrebna i gdje se vaša kompetencija može poboljšati?

Željeli bismo da nam održite prezentaciju u trajanju od 15 minuta i obuhvatite što je više moguće gore navedenih tema.

INTERNET STRANICA PROJEKTA

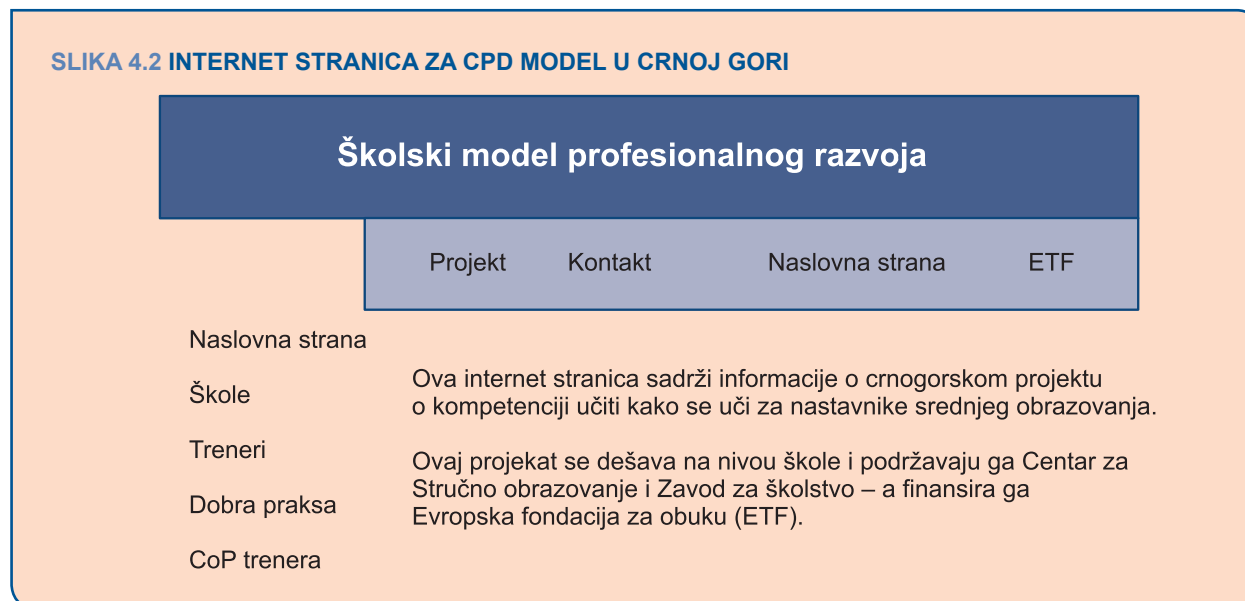
Dio CPD inicijative u Crnoj Gori bila je priprema internet stranice koja informiše javnost o projektu i postignutim rezultatima, koja je istovremeno služila kao platforma za internu razmjenu znanja učesnika na projektu. Internet stranica kreirana je unutar zvanične internet stranice Centra za stručno obrazovanje (www.cso.gov.me); link za zvaničnu internet stranicu za školski profesionalni razvoj je (**SLIKA 4.2**).

USPOSTAVLJANJE ŠKOLSKIH ZAJEDNICA PRAKSE

Tokom 2011. godine, školske zajednice prakse za profesionalni razvoj nastavnika uspostavljene su u svakoj od devet škola na bazi obuke sprovedene tokom 2010. godine i realizacije promotivnih projekata u školama „učiti kako se uči“. Treneri pilot projekata iz 2010. godine, uz podršku direktora škole, privukli su i druge nastavnike iz svojih škola i uspostavili zajednice prakse. Dakle, formirano je devet zajednica prakse, sa rasponom od 5 do 17 članova, u zavisnosti od škole. Formiranje i djelovanje zajednica prakse uključeno je u školske planove za školsku 2010/11. godinu, u cilju profesionalnog razvoja nastavnika u svim školama.

Treneri su krenuli sa obukom svojih kolega prateći program i metode obuke koji su im dostavljeni 2010. godine, korišćenjem modela prikazanog na **SLICI 4.1**. Obuka je održana u skladu sa dogovorom između učesnika i direktora škole, uz uslove za obuku u svakoj od škola gdje je dat detaljan opis o tome kada, gdje, kako i kome treba održati obuku.

SLIKA 4.2 INTERNET STRANICA ZA CPD MODEL U CRNOJ GORI



Nakon početnog perioda obuke, novi polaznici su pozvani da razviju svoje projekte za promovisanje kompetencije „učiti kako se uči“. Tokom sprovođenja novih projekata, novoosnovane zajednice organizovale su povremene sastanke kako bi raspravljali o iskustvima, analizirali zajedničke izazove i učili iz grešaka ili dobre prakse drugih. Nastavnici su radili na poboljšanju sopstvene prakse u smislu prenošenja što kvalitetnije kompetencije „učiti kako se uči“ učenicima kroz akciono učenje. Nastavnici su takođe radili u zajednici prakse po principu mreže horizontalnog učenja gdje su učili zajedno i jedni od drugih.

Treneri su imali ulogu facilitatora u svakoj od devet zajednica prakse, obezbjeđujući strukturu za razmjenu iskustava i sa trenerima iz ostalih škola. Treneri su takođe radili sa drugim trenerima iz CPD inicijative

u drugoj unakrsnoj zajednici prakse u cilju razmjene znanja i unaprjeđenja obuke, s tim da je veći dio komunikacije bio zasnovan na CPD platformi. Dalje, treneri i facilitatori tih devet školskih zajednica prakse su bili nadgledani i savjetovani od strane međunarodnih i lokalnih konsultanata ETF-a. Učenje i razvoj kompetencija nastavnika su se zato odvijali na dva međusobno povezana nivoa uz obostranu podršku: jedan nivo unutar svake pojedinačne škole, a drugi je bio zajednički unakrsni školski nivo, kako je prikazano na slici 3.2.

Na projektu su radila dva eksterna konsultanta: međunarodni konsultant je radio bez direktnog prisustva u cilju podrške trenerima i lokalnom ekspertu po potrebi, dok je lokalni ekspert bio mnogo više uključen u obuku, posjećujući škole i pružajući podršku

trenerima kada je to potrebno. Oba konsultanta su pratila obuku i dala doprinos finalnoj konferenciji za razmjenu znanja koja je održana na kraju projekta. Eksterni stručnjaci i konsultanti igraju ključnu ulogu u održavanju metodologija, podsticanju saradnje između institucija i olakšavanju razmjene znanja, a u ovom konkretnom slučaju, uključivanje crnogorskog facilitatora je bio korak od neprocjenjive koristi u svladavanju jezičkih i drugih lokalnih prepreka u sljedećim rundama.

ETF je veoma pažljivo pratila sprovođenje projekta, obezbjeđujući dodatne konsultacije, uvide i preporuke u svim fazama izrade i sprovođenja CPD modela. ETF je takođe imala direktnu saradnju sa Centrom za stručno obrazovanje i Zavodom za školstvo u cilju obezbjeđivanja njihove podrške aktivnostima i garantovanja održivosti.

Centar za stručno obrazovanje i Zavod za školstvo su bili aktivni partneri u projektu, preuzimali odgovornost za imenovanje trenera (sa njihovog spiska kvalifikovanih trenera) i pažljivo pratili projekat. Oni su takođe bili odgovorni za kreiranje internet stranice na kojoj bi primjeri dobre prakse mogli biti objavljeni i gdje bi treneri mogli da razmijene znanja i materijale.

4.3 INSTRUMENTI NADZORA

Projektne aktivnosti, pogotovo kada se sprovede na decentralizovan i školski način, zahtijevaju jasne smjernice i instrumente nadzora kako bi se obezbijedilo uspješno izvršenje i omogućilo mjerenje napretka. Stoga, jasne smjernice (**PRIKAZ 4.2**) dostavljene su u devet škola koje učestvuju u CPD inicijativi razvijenoj u prvoj polovini 2011. godine.

PRIKAZ 4.2 SMJERNICE ZA PRAĆENJE NAPRETKA

Projektjni prijedlozi

Ključne kompetencije (učiti kako se uči, preduzetništvo).

Kratak pregled faze školski profesionalni razvoj (zajednica prakse) u vašoj školi.

- Da li je u potpunosti razvijen i da li funkcioniše?
- Da li je vaš projekat dio godišnjeg školskog plana?

Izvođači

Cilj projekta: opšti cilj projekta u vašoj školi – uključujući i obuku za nastavnike, kao i cilj za učenike.

Ciljevi: posebni predmeti za različite ciljne grupe, različite faze.

Ciljna grupa (grupe): opišite ciljne grupe (neposredne i posredne), dajte konkretne podatke i razloge za svoj izbor.

Projektjni tim/tim trenera.

Procesi

Raspored:

Mjesec	I	II	III	IV	V
Aktivnost					
1. Pripremna faza					
1.1 ...					
1.2 ...					
...					
2. Sprovođenje					
2.1 ...					
2.2 ...					
...					
3. Završetak, izvještavanje					

- Koliko ste planirali da traje projekat?
- Kada bi ga trebalo sprovesti?

Plan obuke:

- Kako je obuka planirana (cijeli dan, nekoliko sati dnevno, više od godinu dana, tokom kratkog vremenskog perioda, itd.)?

Obuka:

- Kakva obuka je planirana ili da li je već sprovedena?
- U kojoj mjeri je praksa bila uključena u proces obuke ili u kojoj mjeri ste planirali uključivanje prakse u obuku?

Rezultati

Zadovoljstvo:

- Koliko su zadovoljni učesnici (nastavnici)?
- Koliko su zadovoljni učenici?
- Koliko je zadovoljna lokalna zajednica (uprava škole, roditelji itd.)?

Ključni rezultati:

- Da li je došlo do napretka u kompetencijama nastavnika?
- Da li su učenici stekli bolje kompetencije (bolje ocjene)?
- Da li je saradnja poboljšana na nivou škole?

Procjena: plan procjene vašeg projekta.

Identifikovane prepreke i kako ih savladati: promjene u školskom razvoju kompetencija u budućnosti.

Potrebna podrška

Od centralnih nadležnih organa:

- Da li ste utvrdili bilo kakve elemente u vezi sa kojima želite da imate podršku centralnih nadležnih organa?

Od lokalnog eksperta:

- Da li vam je potrebna bilo kakva pomoć od strane lokalnog eksperta u vezi sa primjenom stečenog znanja nastavnika u učionicama na dobrobit učenika?
- Da li vam je potrebna podrška u unaprjeđivanju ključnih kompetencija učenika?
- Da li vam je potrebna pomoć u vezi sa dokumentacijom o postignutim rezultatima?

4.4 REZULTATI I ODRŽIVOST

Šanse da se materijalizuje školska in-servis obuke nastavnika nakon završetka projekta ETF su velike i dobre. Čini se da raspodjela obaveza između države i projekata u školama u Crnoj Gori dobro funkcionše, a sada je važno da se nove škole uključe u mrežu. Formalno priznanje školskog modaliteta za in-servis obuku nastavnika u Crnoj Gori po propisima Zavoda za školstvo i Centra za stručno obrazovanje pruža dobru pravnu i administrativnu osnovu za podizanje CPD inicijative na nacionalni nivo. Tekuće planiranje predpristupnog instrumenta IV za finansiranje (IPA) predstavlja dobru priliku za održavanje mreže i organizaciju redovne nacionalne radionice za razmjenu iskustava. Proces će biti organizovan na bazi projektno logike Evropskog socijalnog fonda, gdje se lokalni projektni prijedlozi prosljeđuju nacionalnom

centru, a novac je namijenjen za pokretanje aktivnosti organizovanih na osnovu rada na projektu. Upravo je ta logika ono što stoji iza pripreme ove inicijative, a projekat je već započet.

Dvadeset učesnika je obučeno da rade kao treneri u školama, gdje je fokus posebno stavljen na ključnu kompetenciju „učiti kako se uči“, a grupa učesnika je registrovana kao potencijalni nastavnici-treneri u saradnji sa Zavodom za školstvo. Iskustva programa obuke obezbijedila su nove informacije za namjenski školski program obuke u katalogu za stručno usavršavanje nastavnika. Ovaj novi program će biti predstavljen od strane trenera odabranih sa spiska uspješnih učesnika obuke. Novi treneri će obezbijediti dalju obuku o kompetenciji „učiti kako se uči“ u crnogorskom srednjoškolskog obrazovanju, uključujući i škole za stručno obrazovanje.

5. ISKUSTVA I PREPORUKE

Ovo posljednje poglavlje opisuje pouke koje je ETF izvukao tokom sprovođenja pilot projekta školskog modela CDP-a za nastavnike u školama za stručno obrazovanje, prije pokušaja izdvajanja, strukturiranja i organizovanja glavnih izvučenih pouka kako bi se obezbijedile efikasne smjernice za slične vježbe u drugim situacijama ili kontekstima.

5.1 ZAHTJEVI ZA KAPACITETIMA

INSTITUCIONALNO UPORIŠTE

Institucionalni „dom“ za školsku in-servis obuku je apsolutno neophodan kako bi se osigurao sistemski pristup ovom modelu. Ovo nacionalno uporište mora da obezbijedi sredstva, dimenzioniranje, sporazume sa školama, strateško upravljanje i prostor za redovne sastanke članova mreže obuke. Obezbeđivanje prostorija za sastanke je bitno jer omogućava razmjenu sistemskog iskustva i znanja, obezbjeđuje nove informacije za razvoj ovog posla u skladu sa nacionalnim potrebama, praćenje trendova i širenje dobre prakse u svim školama za stručno obrazovanje.

Model mora biti čvrsto ugrađen u školske organizacije i mora se obezbijediti dovoljno stručnih i metodičkih resursa, jer bi se u suprotnom sprovođenje modela moglo suočiti sa nizom ekonomskih i praktičnih prepreka u saradnji. U konkretnom slučaju realizacije ove metode u Crnoj Gori, te prepreke su djelimično izbjegnute kroz potpisivanje inicijalnog ugovora između

rukovodstva škola i Centra za stručno obrazovanje, i kroz obezbjeđivanje zajedničkog okvira za razvoj profesionalnih konsultantskih resursa i uspostavljanje mreže za nastavnike-trenere iz škola.

Svaka škola učesnica mora imati najmanje: (i) aktivan projekat koji mora sprovesti od početne ideje do njene realizacije; (ii) najmanje dva nastavnika koji su uključeni u projekat; (iii) posvećenu upravu škole koja je spremna da obezbijedi potrebne okvire i resurse za projekat; (iv) detalje „upravljanja“ projektom mreže učenja (teorijska i metodička osnova projekta koju obezbjeđuje i kontinuirano održava Centar za stručno obrazovanje na nivou države); i (v) savjetovanje koje obezbjeđuju nacionalni (a ponekad i međunarodni) stručnjaci za učesnike.

PLATFORMA PEDAGOŠKIH RESURSA ZA MREŽE UČENJA

Centralna institucija treba da osigura konstantnu pedagošku stručnost i metodološka znanja u školama uključenim u lokalni razvoj kroz obezbjeđivanje specijalizovanog osoblja, bilo onih koji su zaposleni na kratkoročnoj osnovi direktno od strane Centra za stručno obrazovanje ili drugih institucija, jer često može biti potrebno *ad hoc* angažovanje stručnjaka u određenim fazama projekta. Osposobljeni nastavnici-treneri iz mreže učenja treba da budu uključeni u ovu vrstu pozicije na državnom nivou.

ZAHTJEVI ZA RESURSIMA

Školska in-servis obuka nastavnika za prenošenje ključnih kompetencija može predstavljati vrlo

ekonomičan način za razvoj kompetencija u školama, ali još uvijek postoji potreba za određenim resursima. Treba da postoji centralizovana raspodjela sredstava za: organizaciju radionica i sastanaka za razmjenu iskustava, obezbjeđivanje ljudskih resursa za pokretanje mreže učenja, mentorstva u školama gdje je to potrebno i organizaciju promotivnih događaja i inicijativa za odnose s javnošću. Škole moraju izdvojiti sredstva potrebna bilo u cilju oslobađanja trenera od nekih njihovih redovnih zadataka ili im to nadoknaditi na druge načine. Škole moraju napraviti mjesta za timove nastavnika za rad na projektu planiranja programa za školsku godinu kao formalizovane strategije koja za cilj ima poboljšanje kvaliteta i inovacije.

PODSTICAJI ZA TRENERE

Školska in-servis obuka nastavnika ne može se graditi na temelju dodatnog dobrovoljnog rada od strane veoma posvećenih nastavnika spremnih da preuzmu odgovornost za razvoj pedagoškog rada kroz obuku svojih kolega. Podsticaji za ovu vrstu posla se moraju obezbijediti na nivou sistema, a postoji i hitna potreba da se trenerima obezbijedi dodatno vrijeme potrebno da bi ovaj rad postao dio njihovih redovnih zadataka u školama. Ova vrsta aktivnosti obuke mora biti prepoznata na centralnom nivou kao važan korak u razvoju karijere, a treneri takođe treba da dobiju službene certifikate od strane Ministarstva prosvjete. Nakon zvaničnog priznanja, treneri bi trebalo da imaju pravo da rade kao nastavnici-treneri u drugim školama i da budu plaćeni za svoj rad. Oni bi takođe trebalo da imaju privilegovan pristup domaćim konferencijama, sponzorskim projektima i drugim međunarodnim aktivnostima.

EKSTERNA KONSULTANTSKA PODRŠKA ZA MREŽE UČENJA

Škole bi trebalo da privuku besplatnu stručnu pomoć i pristup drugim izvorima resursa kroz državne institucije kao što je Centar za stručno obrazovanje. U Crnoj Gori, konsultantske usluge su ponudili međunarodni stručnjaci i domaći kolege, koje je ugovorila ETF, a tokom trajanja projekta organizovane su radionice koje su predstavljale priliku za međusobnu razmjenu znanja i inspiracije između škola učesnica. Ovi eksterni konsultanti projekta igraju važnu ulogu u određivanju fokusa i konceptata, izbor metoda, dimenzioniranju projekta i kreiranju održivih projektnih prijedloga, a proces neće moći da funkcioniše bez njihovog učešća. Trenutno iskustvo pokazuje da je njihov doprinos veoma važan u održavanju napretka u kontinuiranom profesionalnom razvoju.

Konsultanti takođe imaju važnu ulogu u podsticanju organizovanog rada na projektu u školama, budući da razvojni proces nije posao za početnike. U Crnoj Gori, većina učesnika imala je određeno iskustvo sa projektom, a metod rada je bio već poznat odabranim trenerima. Međutim, formulacija projekta zahtijeva značajan obim posla na pisanju-održavanju sastanaka-razmišljanju što zahtijeva visok nivo koncentracije projektnog tima, što može biti teško postići u vremenskom periodu planiranom za izvršenje zadataka nastave u školama. Eksterni konsultanti mogu imati veoma značajnu ulogu u ovom segmentu ipodsticanju napretka procesa.

5.2 RAZMJENA ZNANJA

Razmjena i širenje znanja po principu nastavnik-nastavniku ne dešava se samo po sebi. Za to je

potrebna organizovana i planirana strategija. Po CPD modelu, razmjena znanja je organizovana kroz mreže horizontalnog učenja, gdje se nastavnici- treneri redovno sastaju u školama koje učestvuju u projektu. Ove zajedničke prezentacije iskustava pokazale su da su školske i međuškolske mreže pružile nadahnuće, energiju i pažnju i u isto vrijeme bile forum za razmjenu dobrih primjera obnovljene prakse. Cilj angažovanih nastavnika jeste da nastave održavanje mreže nakon završetka projekta kroz izgradnju sinergije i stečenog znanja kroz zajednički rad devet škola unutar zajedničkog okvira, kao i širenje ovakve mreže kroz otvorene tematske aranžmane za mnogo više učesnika.

Dakle, koncept razmjene znanja među članovima grupe unutar školske zajednice prakse i ideje o razmjeni znanja među školama mora biti pažljivo uveden i obrazložen, a treba kreirati i elektronsku platformu. Rezultati u smislu korisnih alata, metoda, novih znanja, dobrih ideja i savjeta treba da budu objavljeni na sistematičan način preko elektronske platforme, dok znanja i iskustava treba razmjenjivati tokom trajanja procesa, a koja opet treba sistematizovati na završnoj radionici projekta.

5.3 PREPORUKE

Na osnovu ovih razmišljanja kreirane su sljedeće preporuke.

PREPORUKE ZA KREATORE POLITIKA

- Formalizovati i institucionalizovati školsku in-servis obuku za stručne škole kao dodatnu komponentu uz redovnu obuku, uspostavljajući temeljnu pedagošku inicijalnu obuku nastavnika u stručnim školama, po mogućnosti uz način rada koji bi bio

zasnovan na „dvojnem sistemu“ gdje se fakultetsko obrazovanje mijenja sa obukom u učionicama.

- Uspostaviti nacionalnu strukturu karijere za nastavnike, kroz koju će se priznavati i cijeliti dodatni rad trenera i škola, i ponuditi privlačne podsticaje za one nastavnike koji se zalažu za poboljšanje kvaliteta nastave i učenja u školama.
- Iskoristiti eksterne resurse, gdje je to moguće, kako bi se osiguralo da novi modeli počnu da se primjenjuju i postanu samoodrživi dio razvoja kompetencija nastavnika.

PREPORUKE ZA RUKOVODSTVO ŠKOLA

- Obezbijediti da kontinuirano ulaganje u stručno usavršavanje kompetencija nastavnika postane sastavni dio godišnjeg plana škole i osigurati njegovu dostupnost različitim zajednicama.
- Odvojiti potrebne interne resurse u školi u cilju profesionalizacije trenera u svojoj novoj funkciji, i tražiti eksterno finansiranje za širenje školskih razvojnih aktivnosti.
- Zauzeti odlučan i vidljiv liderski stav o pedagoškom radu na razvoju u školama i aktivno podržati kreativnost, inovativnost i razvoj kvaliteta nastave i procesa učenja.

PREPORUKE ZA NASTAVNIKE-TRENERE/ FACILITATORE ZAJEDNICE PRAKSE

- Profesionalizovati novu ulogu školskog nastavnika-trenera i raditi na zvaničnom prepoznavanju funkcije unutar cjelokupne organizacije škole.
- Očuvati i razvijati zajednicu prakse uspostavljenu zajedno sa kolegama iz drugih škola i koristiti internet platformu što je više moguće.
- Preduzeti inicijativu i dati prijedloge (sami ili s kolegama iz zajednice prakse) u interakciji sa Centrom za stručno obrazovanje i Zavodom za školstvo u cilju proširenja aktivnosti vaših trenera.

SPISAK AKRONIMA

CoP	Community of practice (zajednica prakse)
CPD	Continuing professional development (kontinuirani profesionalni razvoj)
ETF	European Training Foundation (Evropska fondacija za obuku)
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit
ICT	Information and communication technology (informacionih i komunikacionih tehnologija)
IPA	Instrument for Pre-Accession Assistance (predpristupnog instrumenta)

REFERENCE

- Evropski parlament i Savjet Evropske unije, 'Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning' [Preporuka Evropskog parlamenta i Savjeta od 18. decembra 2006. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje], *Official Journal of the European Union*, L 394/10, 30. Decembra 2006.
- Hord, S.M. i Rutherford, W.L., 'Creating a professional learning community: Cottonwood Creek School' [Stvaranje profesionalne zajednice učenja: Kotonvud Krik škola], *Issues about change*, 6(2), Southwest Educational Development Laboratory, Ostin, TX, 1998.
- Marquardt, M., Leonard, H.S., Freedman, A. i Hill, C., *Action learning for developing leaders and organizations: Principles, strategies, and cases* [Akciono učenje za razvoj lidera i organizacija: Principi, strategije, i primjeri], American Psychological Association, Vašington, DC, 2009.
- McDermott, R., *Knowing in community: 10 critical success factors in building communities of practice* [Znanje u zajednici: 10 ključnih faktora uspjeha u zgradnji zajednice prakse], [na vezi], 2001. Preuzeto 24. Jun 2013.: www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/knowning.shtml
- Nielsen, S. (ed.), Evropska fondacija za obuku, *Learning from 'LEARN' – Horizontal learning in a community of practice in South Eastern Europe* [Učiti kako se uči: Horizontalno učenje u zajednici prakse u Jugoistočnoj Europi], Publications Office of the European Union, Luksemburg, 2011.
- Petkova, E., Feiler, L. i Nielsen, S., Evropska fondacija za obuku, *Montenegro – Review of human resources development* [Crna Gora – Odjeljenje za ljudske resurse], Publications Office of the European Union, Luksemburg, 2010.
- Popović, D. et al., *Školski profesionalni razvoj: Smjernice za škole*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2009.
- Pór, G., *Building a case for communities of practice: What makes communities of practice an economic imperative?* [Kreiranje primjera za zajednice prakse: Šta čini zajednice prakse ekonomskim imperativom?], [na vezi], 2001. Preuzeto 24. Jun 2013.: www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/thought.shtml
- Project-organised training: The project method*, [na vezi], Associazione internazionale impegno civile, bez datuma. Preuzeto 24. Jun 2013.: www.impegnocivile.it/club%20amici%20di%20quasimodo/attivita%20C3%A0/the%20project%20method.htm
- Revans, R.W., *The origins and growth of action learning* [Porijeklo i razvoj akcionog učenja], Chartwell-Bratt, Bromley, 1982.
- Smylie, M.A., 'Teacher learning in the workplace: Implications for school reform' [Nastavnik koji uči na radnom mjestu: Implikacije za školske reforme], u Guskey, T.R. i Huberman, M. (eds), *Professional development in education: New paradigms and practices* [Profesionalni razvoj u obrazovanju: Nove paradigme i prakse], Teachers College Press, Njujork, NY, 1995.
- Stielau, J., *Horizontal learning: Background, practice and possibility* [Horizontalno učenje: Osnovne informacije, praksa i mogućnosti], Community Development Resource Association, 2007.
- Vujačić, L., Đorđević, J. i Mićović, N., 'National report – Montenegro' [Nacionalni izvještaj – Crne Gore], u Zgaga, P. (ed.), *The prospects of teacher education in South-east Europe* [Perspektive edukacije nastavnika u jugoistočnoj Europi], Ljubljana, 2006., str. 401-36.
- Wenger, E., *Communities of practice: Learning, meaning and identity* [Zajednice prakse: Učenje, značenje i identitet], Cambridge University Press, 1998.
- Wenger, E., *Communities of practice: A brief introduction* [Zajednice prakse], [na vezi], 2006. Preuzeto 24. Jun 2013.: www.ewenger.com/theory/index.htm
- Wenger, E., McDermott, R. i Snyder, W.M., *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge* [Njegovanje zajednice prakse: Vodič za upravljanje znanjem], Harvard Business School Press, Boston, MA, 2002.

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION

ŠKOLSKI MODEL IN-SERVIS OBUKE NASTAVNIKA IZ CRNE GORE

Luxembourg: Publications Office of the
European Union

2013 – 36 pp. – 29.7 x 21.0 cm

ISBN: 978-92-9157-612-8

doi:10.2816/19702

HOWTO OBTAIN EU PUBLICATIONS

Our priced publications are available from EU Bookshop (<http://bookshop.europa.eu>), where you can place an order with the sales agent of your choice.

The Publications Office has a worldwide network of sales agents. You can obtain their contact details by sending a fax to (352) 29 29-42758.

TA-03-13-437-0E-C

ISBN 978-92-9157-612-8



9 789291 576128

CONTACT US

Further information can be found on the ETF website:

www.etf.europa.eu

For any additional information please contact:

European Training Foundation
Communication Department
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I – 10133 Torino

E info@etf.europa.eu

F +39 011 630 2200

T +39 011 630 2222

