

SUVREMENA ŠKOLA I RAZVOJ

Daniela Matić, mag.¹

SAŽETAK

Suvremeno društvo neprestano propituje koncept škole kako bi ga oblikovalo u skladu s potrebama današnjeg društva znanja. Kako bismo mogli sagledati u kom se smjeru razvija današnja škola bitno je osluhnuti njezin povijesni razvoj. Suvremena škola je kompatibilna današnjem društvu, inovativna i učinkovita, otvorena i funkcionalna. Razvojem školske kulture i trajnim istraživanjem vlastitih potencijala ona ostvaruje ciljeve obrazovanja koji u središte stavljaju emancipiranog učenika i odgovornog učitelja, koji prate transformaciju škole trajnim razvojem svoga znanja u okviru cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: suvremena škola, razvoj, učinkovitost, inovativna škola, cjeloživotno učenje

1. UVOD

Suvremena škola nalazi se pred novim izazovima odgoja i obrazovanja koje pred nju stavlja današnje dinamično, informacijsko društvo. Funkcionalno i kvalitetno ostvarivanje tih zadataka konstantna je briga stručno-znanstvenog interesa javnosti. U ovom seminarskom radu prikazan je kratak pregled povijesnog razvoja škole te teorija škola koje su je oblikovale u današnju, suvremenu školu, koja nastoji biti otvorena, pristupačna i inovativna. Što je škola i čime je sve uvjetovan razvoj suvremene škole? Kakva je budućnost teorija škola i kako znanstvena istraživanja i interdisciplinarnost pomažu razvoju škole unutar današnjeg, inovativnog društva znanja? Kako utjecati na učinkovitost škole? Što je to školska kultura? Kakav treba biti suvremeni učitelj? Neka su od pitanja kojima se bavi ovaj rad.

1. ŠTO JE ŠKOLA?

Promišljati o školi, teorijama škole i razvoju škole nemoguće je bez prethodnog pogleda na njezinu prošlost i institucionalnu pojavnost kao refleksiju neprestane čovjekove potrebe za učenjem i spoznajom svijeta u kome se nalazi. Škola je ljudska reakcija i potreba, ona je, kako kaže profesor Valentin Puževski u svojoj knjizi *Škola otvorenih vrata* „čovjekov proizvod“ i kao takva predstavlja: „...specifičan oblik ljudske organizacije za izvođenje odgoja kao posebne djelatnosti prijenosa generacijskog iskustva“ (Puževski, 2002: 57). Josip Pivac piše da se u školi „...u specifičnim međusobnim odnosima njezinih sudionika, ostvaruju kompleksni zadaci odgoja i obrazovanja, što joj daje osobito obilježje i status u sustavu društvenoorganizirane zajednice u cjelini“ (Pivac, 2000: 66). Škola je nužno vezana za društvo a Mario i Gisela Muck su u svom pisanju o psihoanalizi škole kao institucije jasno podvukli tu blisku poveznicu tvrdeći da: „... škola s jedne strane proizvodi ono što je društvu potrebno za održavanje njegove strukture, a društvo, pak, stvara tip škole, koja to omogućava“ (ur. Tillmann, 1994: 96). To je ujedno i prisilna i dragovoljna simbioza „čovjekovih proizvoda“, škole i

¹ Sveučilište Hercegovina, Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići, Bosna i Hercegovina, e-pošta: daniela.matic1@gmail.com

društva, jer je neupitno da škola igra odlučujuću ulogu u procesu socijalizacije, ali i toliko dugo u školi zanemarinavana odgoja.

Kada škola odstupa od društva, ona se kritizira i mijenja. Nikola M. Potkonjak upravo u toj njezinoj promjenjivosti vidi snagu škole i kaže da je „... rijetko koja institucija tako dugo i postojano služila ljudima i njihovim društvenim zajednicama kao što je to činila škola“ (Potkonjak, 1987 :25). On također primjećuje da se školu ne smije shvaćati usko, samo kao pripremu i osposobljavanje čovjeka za rad, nego je treba doživljavati kao sustav usmjeren na izgrađivanje svakog čovjeka kao svestrane, slobodne i stvaralačke ljudske osobnosti (Potkonjak, 1987). Nedjeljko Kujundžić pak smatra da je škola „... uvijek bila, jest i bit će, dok je god bude kao posebne organizacije, onakva kakve su proizvodne snage i kakva je dominantna društvena komunikacija“ (Kujundžić, 1987: 35). Schulze ima tezu da je :“... središnja točka za objašnjavanje institucije škole bavljenje razvojem učenja u najširem smislu“ (ur. Tillmann, 1994: 147).

Po Winkelu² škola ima središnji zadatak, a to je identificirati opažanja i iskustva i utvrditi stvarne vrijednosti naše zbilje, te ukoliko su one defektna, osvijestiti ih tako da nužnost njihova prevođenja u željene ili zadane vrijednosti postane očita. To se može ostvariti samo kritičkom analizom stvarne nastave pomoću empirijskih postupaka i to sa aspekta posredovanja, sadržaja, odnosa i smetnji (ur. Gudjons, Teske, Winkel, 1994). Jasno je da je pristupa i shvaćanja onoliko mnogo koliko ima onih koji o ovom problemu teoriziraju, stoga je neophodno školu sagledati kroz spoznaje različitih znanstvenih disciplina, s različitih aspekata, posebice s povijesnog aspekta koji nam prikazuje kako razvoj teorija o školi tako i razvoj škole kao institucije i ucrtava put kojim danas ide suvremena škola.

1.1. Teorije škola

Ako gledamo povijesni aspekt razvoja teorija škole, onda je potrebno osvrnuti se na začetke teorija škole u duhovnoznanstvenoj pedagogiji od Diltheyja do Wenigera, na integracijski prilog strukturalno-funkcionalnog pristupa teoriji škole od Parsonsa do Fenda, na interakcionizam (Mead) i utjecaj ponašanja svih sudionika u obrazovno-odgojnom procesu na školu kao ustanovu, na psihoanalitički pristup promatranja škole te rasprave o deskolarizaciji unutar radikalne kritike škole Freira i Illicha. Navedeni teoretski koncepti prikazuju različite stavove i pristupe problemu teorija škole i razvoja škole općenito.

Wilhelm Dilthey je unutar duhovnoznanstvene pedagogije, koja , po Klafkiju, nije pružila sveobuhvatnu teoriju škole, na školu/nastavu gledao kao na ustroj koji nastaje unutar zapadne povijesti u procesu podjele rada u društvu (prema ur. Tillmann, 1994 :32). Po njemu se kvaliteta razvoja školstva postiže kada država preuzima odgovornost za njezinu izgradnju i kada „obitelj“, „općina“ i „crkva“ imaju svoja ograničena područja djelovanja pri uređivanju školovanja. Društvo je tako kroz proces podjele rada koji je omogućio razvoj znanosti a samim tim i ekonomsko-socijalni i pedagoški napredak polako brisalo svoje podjele i postajalo slobodnije. Vlatko Mileta u svojoj recenziji Tillmannove knjige *Teorije škole* kaže kako je misao vodilja duhovnoznanstve pedagogije škole da odgojnoznanstvenu teoriju škole može razvijati samo samostalna povijesnopedagoška svijest (prema Mileta, 1996: 214).

Karlheinz Fingerle piše o strukturalno-funkcionalnim teorijama škola od Parsonsa do Fenda (prema ur. Tillmann, 1994: 59-78) te kaže kako je: „...središnja tema strukturalno-funkcionalnih teorija funkcija odgoja u sačuvanju strukture društva pomoću daljnje predaje sustava vrijednosti i norma (kulturalna transmisija) idućoj generaciji i socijalno formiranje ličnosti (socijalizacija)“ (ur. Tillmann, 1994: 62). Mileta ovdje ističe kako je strukturalno-funkcionalni pristup osigurao integracijski prilog raznih znanosti u proučavanju škole te kaže da se: „...kod tog empirijskog obogaćivanja odričemo općevažeće teorije škole, jer empirijski nalazi podupiru teoriju škole koja ima jasno prostorno vremensko ograničenje“ (Mileta, 1996: 215).

² Rainer Winkel je redovni profesor znanosti o odgoju na berlinskom Umjetničkom sveučilištu.

Mario i Gisela Muck pišu o psihonalizi škole kao institucije (prema ur. Tillmann, 1994: 79-97) te navode kako je prema psihoanalitičkom stajalištu najvažniji kriterij za ocjenjivanje institucije škole njezino djelovanje na unapređenju ili suzbijanju učenikova „ja“. Oni evidentiraju prisilni karakter učenja u školi kao i utjecaj obiteljske strukture na stvaranje obrambenih mehanizama kod učenika te reakcija kao što su ritualiziranje, racionaliziranje i izoliranje. Autori pišu da: „...pokušaje traženja psihoanalitičkih odgovora na pedagoška pitanja, osobito pitanja teorije škole, treba smatrati nedovršenim“ (ur. Tillmann, 1994: 96). Ona prije svega otkriva nesvjesne procese koji određuju ponašanje pojedinca, institucija i društva u cjelini.

Interakcionizam, kako pišu Micha Brumlik i Heinz Gunter Holtappels, govori o školi u interakcijskom pogledu, koja je: „...ustanova određena ponašanjem svojih članova, a služi predaji socijalnih dobara“ (ur. Tillmann, 1994: 103). Po njima se stjecanje socijalnog dobra odvija kroz borbu za priznanje u kojoj sudjeluju svi članovi škole kao institucije. Ova teorija prepoznaje školu i njezinu organizaciju kao jedan od ključnih čimbenika razvoja problema i smetnji kod učenika te posebno ističe komunikaciju koja, kad učenici uključe svoje stavove i svoj identitet, nužno mijenja školu i sam proces odgoja i obrazovanja. Brumlik i Holtappels daju preporuke za učitelje koje zanima uspješnost njihovih učenika. Tako pišu da učitelj treba više pozornosti dati interakcijskim zbivanjima te promišljati o vlastitoj ulozi pri nastanku i razvoju „upadljivog“ školskog ponašanja. Doprinos ove teorije teoriji škole, po njima, može biti naročito plodonosan samo u kombinaciji s ostalim pristupima (prema ur. Tillmann, 1994: 99-119).

Radikalna kritika škole Paula Freirea i Ivana Illicha razvila se 60-ih godina, a u 70-tim je privukla pozornost svijeta. Ovi predstavnici tzv. deskolarizacije, prema Heinrichu Dauberu, objašnjavaju kakve zadatke i posljedice ekspanzije ima školski organizirano učenje u nerazvijenim i razvijenim društvima. Kako on kaže: „Obojica u svom cilju nadilaze uklanjanje školske krize ili krize odgoja. U njihovu se učenju radi o tome da ljudi svjesno shvate stvarnost u kojoj žive, da je sami nadziru i da mogu ostvariti zajedništvo s drugima“ (ur. Tillmann, 1994: 131). Tek uz spoznaju, rad na sebi i izmjenu iskustava svih sudionika školske stvarnosti može se učinkovito mijenjati škola.

Klaus Jurgen Tillmann u zaključnoj raspravi o teorijama škole na kraju prvog dijela istoimene knjige dolazi do sljedećeg zaključka: „Integriranjem rezultata antropoloških, socioloških, pedagoških i psiholoških istraživanja treba razviti jednu teoriju škole usmjerenu na ljude“ (ur. Tillmann, 1994: 150). Sva razmatranja nužno dovode do istog zaključka a taj je da jednostavnog rješenja i recepta za razvoj teorije škole i na tim temeljima idealne ili barem optimalne suvremene škole nema. Najbolje što je moguće učiniti jeste skupiti sva svoja znanja zajedno te interdisciplinarnim pristupom i na osnovu rezultata relevantnih znanstvenih istraživanja učiniti što je moguće u poboljšanju živog bića škole ma koliko to utopijski zvučalo. Uostalom, koji to ozbiljan znanstvenik, pedagog ili učitelj, ako uistinu živi svoj posao, nije utopist i vizionar?

2. UČINKOVITOST ŠKOLE

Kako znamo da je neka škola učinkovita? Neka škola je onoliko učinkovita koliko ostvaruje svoje tehničke/ekonomske, socijalne, političke, kulturne i odgojno obrazovne funkcije, ali ono što jedna kategorija ljudi koji sudjeluju u tom procesu smatra uspješnim, ne mora ispunjavati zahtjeve ostalih. Ono što je za učitelje učinkovito, ne mora biti za učenike ili njihove roditelje i obrnuto. Kako bismo pojasnili važnost unapređenja kvaliteta škole i čimbenike koji utječu na učinkovitost škola, spomenut ćemo jedno domaće i jedno inozemno istraživanje.

2.1. Haltonski projekt djelotvornih škola

Uzmimo za primjer Haltonski projekt djelotvornih škola kada je *Halton Board of School* s 44 000 učenika raspoređenih u 66 osnovnih i 17 srednjih škola, organiziran 1969., kao dio projekta reorganizacije školskih okruga vlade pokrajine Ontario u Kanadi, nakon provođenja brojnih inspeksijskih nadzora i birokratskog upravljanja „od vrha prema dolje“ u svrhu unapređenja kvalitete obrazovanja 1986, pokrenuo *Haltonski projekt djelotvornih škola* (prema Stoll i Fink, 2000: 33-44).

Organizirani je radni tim nakon pregleda tada dostupne literature o djelotvornosti škola i unapređenju kvalitete škola, najviše britanske (istraživanje Mortimorea i sur.1988. pri *Inner London Education Authority*) predložio smjernice i osmislio model planiranja razvoja u četiri faze koje odgovaraju sljedećim pitanjima:

1. Gdje smo sada? (procjena početnog stanja)
2. Gdje bismo željeli biti u budućnosti? (planiranje)
3. Koji je najbolji način da krenemo u tom smjeru? (implementacija)
4. Kako ocjenjujemo promjene koje provodimo? (evaluacija)

Model sadržava dvanaest karakteristika djelotvornih škola koje se mogu svrstati u tri šire kategorije:

1. Zajednička misija vizije ciljeva i prioriteta škole. Ravnatelj igra važnu ulogu u poticanju sudjelovanja, angažmana i odgovornosti nastavnika, roditelja i učenika u ostvarivanju te vizije.
2. Naglasak na učenju. Nastavnici se služe raznovrsnim strategijama poučavanja i praćenja, te surađuju na stvaranju nastavnih materijala povezanih s ostvarivanjem školskih ciljeva.
3. Ozračje pogodno za učenje, u kojem su moral i osjećaj vlastite vrijednosti visoki, zbog aktivnog sudjelovanja i odgovornosti učenika, priznanja i poticaja, te pravednosti i dosljednosti u odnosu na ponašanje učenika. U život škole su uključeni i roditelji i svi članovi šire zajednice za koje također okružje mora biti pogodno.

Ovdje možemo pronaći poveznicu s modelom pet faktora u identifikaciji karakteristika učinkovite škole (Edmonds, 1979):

1. Visoko očekivanje nastavnika glede postignuća učenika.
2. Naglasak na ovladavanju temeljnim vještinama.
3. Sigurna i „mirna“ klima koja pospješuje učenje.
4. Stalno praćenje i procjena napredovanja učenika.

Kako dalje pišu Stoll i Fink, nakon osam godina ove reformske „odiseje“, obrazovna svrha sepovezuje sa spoznajama iz radova o unapređenju djelotvornosti i kvalitete škola. Haltonski projekt se 1988. povezuje s *Learning Consortium* projektom partnerstva između škole i sveučilišta s još tri velika školska okruga i pokreće suradnju s Pedagoškim fakultetom Sveučilišta u Torontu i Ontarijskim institutom za proučavanje obrazovanja. Halton se počinje služiti drukčijim konceptualnim okvirom poučavanja na temelju četiri međusobno povezane dimenzije: nastavna umijeća, nastavne strategije, razredno upravljanje i nastavni program (prema Stoll i Fink, 2000 : 39-40). Dakle, nakon istraživanja i primjene karakteristika djelotvornih škola, dolazi do planiranja razvoja škola, a danas se u školama okruga Halton provode važne aktivnosti koje ostavljaju dubokog traga u učionici. Kako zaključuju Stoll i Fink: „ Ovaj je pristup osigurao puno energije kao i motivaciju za provođenje važnih promjena u školama“ (Stoll i Fink, 2000: 44). Iz primjera okruga Halton vidimo da je za korjenite promjene u školama nužno puno entuzijazma, energije i vremena kao što je u zanimljivoj usporedbi primjetio Sizer (1985: 22) govoreći o dobroj školi: „ Dobra škola ne nastaje kao gotova smrznuta večera koju se petnaest minuta drži u mikrovalnoj pećnici, nego kao rezultat polaganog ukuhavanja brižljivo izmjerenih sastojaka.“

Od novih istraživanja na temu djelotvornosti škole kod nas zanimljiv je rad *Školsko istraživanje i učinkovitost škole* Vlatke Domović koja je, oslanjajući se na istraživanja školskog ozračja i učinkovitosti škola, provela istraživanje na uzorku od 71 osnovne škole u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji, s ciljem utvrđivanja odnosa između školske klime i različitih (subjektivnih i objektivnih) indikatora učinkovitosti škole. Školsko ozračje ispitano je primjenom Skale radne okoline (Moos i Insel, 1982), koja je prevedena i na odgovarajući način sadržajno prilagođena. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je školsko, radno ozračje visoko povezano sa subjektivnim mjerama učinkovitosti, to jest s onim mjerama koje ovise o afektivnoj evaluaciji. Domović je došla do rezultata da nastavnici poistovjećuju školsko ozračje i uspješnost škole te da povoljna klima vodi do većeg zadovoljstva poslom. No, pronašla je i da je povezanost školskog ozračja sa izabranim, objektivnim učincima vrlo slaba.

Pivac smatra da uspješnost škole ne možemo promatrati kao neku apstraktnu kategoriju, već kao svojevrsnu kvalitetu škole, koja postaje presudni kriterij njezinog društveno-pedagoškog vrjednovanja

te da će ona umnogome ovisiti o načinu rješavanja proturječnosti između obveza i zadataka koji za nju proizlaze iz intezivnih promjena suvremenog svijeta u razvoju tradicionalnih koncepata teoretskih osnova oblika i tehnika pedagoških procesa u njoj (Pivac, 2000: 131). Jasno je da uspjeh ne dolazi sam po sebi a najbolja manifestacija uspješne škole je krajnji odgoj i obrazovanost osobnosti učenika formiranog pedagoškim procesima škole. Usavršavanje škole je dugotrajan proces, ono je kako kaže Pivac: „... proces traženja, koncipiranja i ostvarivanje uvjeta, okolnosti, načina i postupaka, zadovoljavanje potreba te otkrivanje, poticanje i razvijanje mogućnosti i ambicija svakog pojedinog učenika kao nositelja svoga razvoja“ (Pivac, 2000: 133).

3. RAZVOJ ŠKOLE

Škola, kao „živo biće“ mora biti osjetljiva na promjene, osluhivati potrebe i neprestano raditi na svom unapređenju i razvoju kvalitete, dakako uz suradnju svih radi kojih škola postoji i koji u njoj sudjeluju. Govoreći o razvoju učeničke osobnosti i ističući emancipacijsku relevantnost nastave Wolfgang Schulz³ piše „...samoproizvodnja učenika kao orijentiranih članova društva sposobnih da djeluju ne može se ostvariti bez sporazumijevanja s njima o zadatku“ (ur. Gudjons, Teske, Winkel, 1994 :39). Dakle ni razvoj škole nije moguć bez aktivnog sudjelovanja učenika. Razvijati se prije svega moraju nastavnici. Oni moraju učiti što i kako poučavati. „...potrebno im je cijelog života osuvremenjavati i poboljšavati vlastito znanje i tehnike“ (Delors, 1998: 168). Obrazovanje, kako je zaključilo UNESCO-vo međunaravno povjerenstvo za razvoj obrazovanja za 21. st., ima univerzalnu zadaću pomoći ljudima razumjeti svijet i razumjeti druge. Škole se trebaju razvijati tako da prate trendove suvremenog života i razvoj tehnologije te razvijaju solidarnost, demokraciju, toleranciju i međusobno razumijevanje u cilju brige za budućnost čovječanstva i društva uopće.

3.1. Škola kroz povijest

U definiranju škole Peter Gray, profesor Bostonskog sveučilišta, ide tako daleko da kaže da ako želimo shvatiti zašto su škole to što jesu, moramo napustiti ideju da su one proizvod logičke potrebe ili znanstvenog nadahnuća. One su, po njemu, proizvod povijesti. Obrazovanje kakvo poznajemo danas ima smisla tvrdi Gray samo ako ga gledamo iz povijesne perspektive (Gray, 2008).

Gledajući na razvoj škole u povijesnom kontekstu Puževski (prema Puževski, 2000: 58-67) razlikuje „neosvještenu školu“ u organizaciji života prvobitnih zajednica, razdoblje „inicijacije“ kao prelaznog oblika između neosvještene i osviještene škole, gdje se razvija komunikacija verbalnom i kinetičkom porukom, dakle posebnim poučavanjem. Potom slijedi treća velika etapa u razvoju škole kao odgojne institucije, i to nakon otkrića pisma. Puževski je naziva „pisarskom“ a najistaknutije među njima su one Sumera, Egipta, Indije, Kine, Grčke i Rima. Pisarska škola je djelovala sve do novoga komunikacijskog izuma tiska, dakle do 1450. Daljnji korak naprijed u organizaciji škole je srednjovjekovna škola a jedan od najzaslužnijih teoretičara toga razdoblja i duhovni začetnik tadašnje nove škole i ere „pedagogije općeg obrazovanja“ je J.A. Komensky. Razdobljem 17. i 18. st. dominira škola građanskog društva s najznačajnijim stvaraocima koji su utirali put razvoju poput francuskih filozofa materijalista, Rousseaua i Lockeja. 19.st. iznjedrilo je mnoge znanosti, građanske filozofije, naučnog socijalizma i rasta opće prosvjete. To je stoljeće pedagoških klasika: Pestalozzija, Frobela, Diesterwega, Herbarta, Ušinskog i Spencera. Poseban uspon doživljava didaktika pa tako i nastavna praksa. U dvadesetom stoljeću nastaje „nova škola“ po mjeri učenika kao reakcija na onu dosadašnju „zatvorenu“ školu. Puževski ovdje ističe velikane poput Deweya, Kerschensteinera, Laya, Meumanna, Bineta i Thorndikea. Procesi razvoja škole traju i danas. Puževski o današnjem traganju za školom kaže: „...nalazimo se u životnoj situaciji traganja za školom naših dana i, umjesto potpune jednobraznosti u školstvu, za školama različitih usmjerenja koje bi mogle zadovoljiti težnju za pluralizmom u izobrazbi mladih. Škola kasarnskog ozračja je preživjela i današnja su traganja usmjerena prema školi koja će svojim naglašeno odgojnim djelovanjem pridonositi stvaranju i građenju humanijeg svijeta i mira među ljudima“ (Puževski, 2000: 230).

³ Schulz (1929 -1993), njemački [pedagog](#) i profesor [didaktike](#) u Hamburgu.

Promjena je nužna sastavnica škole koja živi i razvija se uz/za čovjeka i društvo. Josip Pivac piše kako se razvojem škole ne ugrožava njezino biće, već da je, obratno, u promjenjenim okolnostima nužno sačuvati njezin identitet i funkciju mijenjajući je. To se može postići samo permanentnim dograđivanjem, mijenjanjem, obogaćivanjem cjelokupnog života i rada na njoj. Suvremenu je školu nužno koncipirati s ugrađenim mogućnostima samorazvoja, samoobnavljanja i samovrednovanja. Tada škola nužno preuzima odgovornost i obvezu poticanja i omogućavanja razvoja svakog pojedinca, čime pridonosi i općem razvoju i obogaćivanju kulturno-civilizacijske razine u sredini gdje se razvija (prema Pivac, 2000: 117).

Pred školu se uvijek stavljaju novi izazovi na koje ona pokušava odgovoriti, a zamišljena „poželjna“ škola nije uvijek ona stvarna, realna. Upravo nas taj raskorak tjera da je mijenjamo. Pri tom je bitno školu sagledavati tako da, kako kaže Schulze, uzmemo od povijesti ono što smo izgubili te „...ići natrag, kako bismo išli naprijed“ (ur.Tillmann, 1994: 134). U razvoj škole treba utkati sve nove pedagoške i didaktičke spoznaje a posebnu pozornost dati razvoju ciljeva emancipacije, samoodređenja, solidarnosti i suodlučivanja učenika kao ravnopravnih sudionika školske stvarnosti.

4. INOVATIVNA ŠKOLA

Škola kao sastavnica globalnog suvremenog razvoja podrazumijeva i ostvarivanje inovativne škole. Upravo zahvaljujući ljudskoj inovativnosti razvila se i razvija se škola. Danas ona prati dinamiku razvoja tehnologije pa tako, osim naglašene uloge i angažiranosti učenika, inovativna škola mora pratiti suvremene znanstveno-tehnološke promjene. Kako piše Matijević u knjizi *Prema slobodnoj školi*: „Inovativna škola u svojoj osnovi ima inovativnu organizaciju cjelokupnog procesa i omogućava inovativno ponašanje i djelovanje učenika, učitelja i roditelja“ (Matijević, 1992: 211). Temeljnim odrednicama ostvarivanja inovativne škole Josip Pivac smatra demokratsko društvo pluralističkog karaktera, razvoj istraživačkih znanosti i nove informacijske tehnologije, afirmaciju kognitivnih znanosti te poticanje ljudske izvornosti kao potke njegove samobitnosti, stvaralaštva i autentičnosti“ (Pivac, 2000: 59).

Digitalni časopis za obrazovne stručnjake *Pogled kroz prozor* (2009) predstavio je jedan zanimljiv program nazvan Inovativne škole⁴ (Innovative schools) u kojemu sudjeluju škole iz cijelog svijeta a koji ovdje prikladno možemo uzeti za primjer. U njoj sudionici surađuju koristeći principe učenja koji su utemeljeni na istraživanjima i potpomognuti tehnologijama koje su integrirane i prilagođene potrebama lokalne zajednice kako bi razvili škole budućnosti, koje će u učenicima probuditi urođenu želju za učenjem te ih pripremiti za uspjeh u globalnoj ekonomiji. Za zajedničke ciljeve programa naveli su:

1. *Rušenje granica*: ukloniti ekonomske i društvene granice koje obrazovnim djelatnicima otežavaju pripremanje učenika za izazove današnjice;
2. *Nastavljanje globalnih napora*: program za inovativne škole nudi akcijski plan integracije tehnologija koje će školama sudionicama olakšati ostvarenje vizije obrazovanja;
3. *Ispunjavanje dvogodišnjeg plana*: škole sudionice u roku od dvije godine žele ostvariti četiri glavna cilja: stvoriti partnerstva, razviti kurikulum, promicati dijalog među obrazovnim stručnjacima te poticati ekonomski i društveni razvoj pomoću obrazovanja;
4. *Osmišljavanje procesa koji donosi promjenu*: kao smjernica u radu služi razvojni proces kojim se pronalaze odgovarajuća rješenja za svaku pojedinu školu.

Škole, koje se prijave za sudjelovanje, prolaze kroz postupak vrijednovanja u kojem se naglasak stavlja na izvrsnost u obrazovnoj djelatnosti, viziju učenja te ulogu učenika, učitelja, kurikuluma i tehnologije u viziji. Te se škole nalaze širom svijeta, u raznovrsnim geografskim, kulturnim i ekonomskim sredinama, a svima su zajedničke određene osobine koje je lako prepoznati i našim lokalnim školama. Naveli su, u predstavljanju svoga plana zanimljive karakteristike inovativnih škola. To su :

1. *Vizija obrazovanja*: svakoj je inovativnoj školi cilj, ne samo obrazovati učenike u sklopu nastavnog programa, već ih pripremiti za život poslije škole.

⁴ Opširniji program dostupan na <http://innovativeschoolsonline.com>

2. Podrška s više razina: inovativne škole razumiju da održivost promjena i njihova prihvaćenost na svim razinama sustava moraju započeti podrškom države, lokalne uprave i vodstva škole.
3. *Vjera u tehnologiju*: optimalna uporaba tehnologija znači da postoji tehnološki okvir koji će učenike usmjeravati u učenju, upućivati ih na potrebne izvore, omogućavati učenje izvan školskih zidova te ih tako usmjeravati k cjeloživotnom učenju.
4. *Želja za znanjem*: inovativne škole imaju snažnu želju upoznati prakse drugih sustava i zemalja te učiti od njih, bilo da je riječ o razmjeni praktičnih rješenja s drugim školama sudionicama programa ili o korištenju Microsoftovih iskustava.

Kao što vidimo i ovdje se ističe planiranje razvoja škole kao put do promjene i inovativnosti škola, o čemu su već pisali Stoll i Fink. „Bez brižljive pripreme, planiranje razvojaškola lako se može pretvoriti u birokratsku upravljačku strategiju koja ne utječe na živote nastavnika i učenika. I obratno: uz dužnu pažnju spomenutim problemima, bili smo u mnogim školama gdje je planiranje školskog razvoja puno toga promijenilo nabolje“ (Stoll i Fink, 1996: 114). Pivac zaključuje da je : „Proces ostvarivanja inovativne škole put razvoja postupne transformacije od tradicionalne preko alternativnih do njezine suvremene elastične *modeliranosti* s mogućnostima autonomnijeg koncipiranja njezinog cjelokupnog života i rada. Ostvarivanje inovativne škole integralni je dio puta ostvarivanja inovativnog društva“ (Pivac, 2000: 62-63). Za stvaranje inovativne, kreativne, suvremene i prije svega učinkovite škole nužno je planiranje. Jedan od najvećih izazova pri tom je svakako školska kultura.

4.1. Školska kultura

Što je to školska kultura? Ona je bitna sastavnica škole jer je prožima. „Kultura opisuje kakve stvari jesu i služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet. Ona definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im podršku i identitet“ (Stoll i Fink, 1996: 118). U istoj knjizi *Mijenjajmo škole* dana je zanimljiva kategorizacija škola u odnosu na različite idealizirane tipove školske kulture. Tako razlikuju: *pokretne* škole, *pliveće* škole, *škole-šetače*, *škole brodolomce* i *škole utopljenike* (prema Stoll i Fink, 1996 : 121-123).

Pokretne škole, po njima, znaju kamo idu i imaju organizaciju, znanje i volju tamo i stići. Njihovi djelatnici zajednički rade na traženju odgovora na razvojna pitanja.

Pliveće škole daju dojam djelotvornosti i čini se da posjeduju mnoge kvalitete djelotvornih škola. Njih nastavna zajednica, školska zajednica i prosvjetni savjetnici ili prosvjetne vlasti smatraju sjelotvornima a najčešće se nalaze u područjima višeg socio-ekonomskog statusa gdje učenici postižu dobar uspjeh usprkos kvaliteti nastave. No, kako pišu Stoll i Fink, potrebno je „podići i plafon koliko i pod“ ako želimo da škole budu djelotvorne za sve učenike.

Škole-šetači nisu ni osobito djelotvorne ni nedjelotvorne. One idu prema nekakvom obliku poboljšanja kvalitete ali nedovoljno brzo da bi se nosile sa zamahom promjena koje prijete da će obezvrijediti njihove napore. Imaju loše definirane, često i sukobljujuće ciljeve koji ometaju pokušaje poboljšanja kvalitete. One, kako kažu Stoll i Fink, vrludaju prema budućnosti na užrb svojih učenika.

Škole brodolomci su nedjelotvorne i svjesne toga. Troše puno energije na to da se poboljšaju i spremne su pokušati sve što bi moglo promijeniti stanje stvari. Naposljetku će i uspjeti jer imaju volju, ali im manjka znanja. Ovo su škole na koje vanjski savjetnici mogu utjecati jer djelatnici škole shvaćaju da je njihova škola nedjelotvorna i da je promjen nužna.

Škole utopljenici su neuspješne škole, gdje i djelatnici, zbog bezvoljnosti i neznanja nisu spremni ili sposobni za promjenu. One imaju obilježja nedjelotvornosti: izolaciju, samodovoljnost, uzajamno okrivljavanje i gubitak vjere u poboljšanje kvalitete. Često se nalaze u područjima nižeg socio-ekonomskog statusa gdje su roditelji nezahjevni a nastavnici krivnju za neuspjeh prebacuju na nebrižne roditelje ili nepripremljenost učenika. Takvim je školama, pišu autori, potrebna dramatična akcija i prilična podrška izvana. Kao jednu opciju oni vide i zatvaranje takvih škola.

D. Hargreaves (prema Hargreaves, 1995: 23-46) vezano uz školsku kulturu nudi drukčiji, jednako zanimljiv model, koji se temelji na instrumentalnoj i ekspresivnoj domeni, gdje instrumentalna domena predstavlja društvenu kontrolu i usmjerenost na određenu zadaću, a ekspresivna domena

predstavlja odraz društvene kohezije kroz održavanje pozitivnih odnosa. Njegova četiri tipa školskih kultura leže na različitim i krajnjim točkama te dvije dimenzije. To su:

1. tradicionalni - niska razina društvene kohezije, visoka razina društvene kontrole-mentorski, formalan, nepristupačan;
2. socijalni – niska razina društvene kontrole, visoka razina društvene kohezije – opušten, brižan, ugodan;
3. staklenički – visoka razina društvene kontrole, visoka razina društvene kohezije – klaustrofobičan, stegovni, kontrolirani;
4. anomijski – niska razina društvene kohezije, niska razina društvene kontrole – nesiguran, otuđen, izoliran, „rizičan“.

Po Hargravesu, ovo su idealni tipovi a ne stvarne kulture, jer se stvarne škole „šetkaju“ i mogu se uklopiti u različite dijelove ovih modela. Tako on predlaže i petu kulturu, kulturu djelotvorne škole:

5. djelotvorna – optimalna razina društvene kohezije, optimalna razina društvene kontrole – prilično visoka očekivanja, podrška za postizanje standarda.

Jasno je da je prilično teško neku školu smjestiti točno u određeni tip kulture, no ovaj model omogućuje nastavnicima da razmisle gdje se njihova škola nalazi obzirom na školsku kulturu, da razmisle o svojim vrijednostima i stavovima prema školi, o nastavnim metodama i odnosima među svim sudionicima odgojno obrazovnog procesa unutar školske svakodnevice.

5. SUVREMENA ŠKOLA

Govoreći o suvremenoj školi Puževski ističe : „Škola sutra neće biti samo izvršitelj različitih obrazovnih programa nego prvenstveno organizator, poticatelj i koordinator njihove realizacije“ (Puževski, 2002: 121). U slijedu razmišljanja o ostvarenju područstavljanja, koje vodi prema utkanosti škole u životne tokove vremena i životnih potreba, Puževski (prema Puževski, 2002: 121-122) dolazi do sljedećih stavova, koje naziva osnovnima a koji usmjeravaju postavljanje i izgradnju i sve tokove društveno-političkog nastupanja i djelovanja škole:

1. Angažiranost škole gdje škola cjelokupnu svoju društveno-pedagošku konstrukciju postavi i usmjeri tako da omogući što puniji razvitak mladog čovjeka i omogući odgoj svih njegovih ljudskih osobina i sposobnosti, da stvara mogućnosti socijalizacije i da ga priprema za urastanje u život, u ovo sadašnje vrijeme našeg društvenog trenutka. Od škole se traži da što više bude u funkciji istinske emancipacije i punog rasta mladih.
2. Otvorenost je, po Puževskom, druga oznaka škole kojom se omogućuje praktično ostvarenje područstavljanja odgoja i usmjeruje njenu organizaciju života i rada. Taj zahtjev vodi prema deskolarizaciji škole s jedne i pedagogizaciji sredine u kojoj djeluje škola s druge strane. Sadržajno-programski, organizacijski, radno-izvedbeno, brigom o uvjetima rada i za osiguranje materijalne osnove za ostvarivanje djelatnosti škola se veže s okolinom, izlazi iz svoje skolastičke zatvorenosti u stvarni život i uvlači život u svoje programsko postupanje. To bi, piše Puževski, mogao biti put transformacije škole iz, u sebe zatvorenog učilišta, u društveno i pedagoški otvorenu instituciju za odgoj i obrazovanje.
3. Samoupravnost je treća bitna značajka suvremene škole po Puževskom. Samoupravnost kao stupanj demokratičnosti bi se morala osjećati u dva smisla. Škola se u cjelini izgrađuje i nastupa kao autonomna organizacija, uz to i svoje pedagoško djelovanje postavlja tako da se mladi živeći u njoj, kao u vlastitoj samoupravnoj praksi života u školi uvode, pripremaju i odgajaju za demokratsko ponašanje.

Navedene odrednice Puževski smatra idealima odgoja i obrazovanja te, uz obveznu nastavu ističe važnost izvannastavnih aktivnosti . Po njemu, škola je davno trebala prestati biti državna institucija i trebamo je graditi kao društvenu instituciju smišljenog pedagoškog djelovanja.

5.1. Učenje i cjeloživotno učenje

Kad govorimo o suvremenoj školi i obrazovanju nemoguće je ne osvrnuti se na četiri potporna obrazovanja, znanja koja su promijenila dosadašnje shvaćanje učenja i utjecala na razvoj suvremene školske prakse. To su: učiti znati, odnosno svladati instrumente razumijevanja; učiti činiti, kako bi se

moglo kreativno utjecati na svoje okruženje; učiti zajedno živjeti, kako bi se sudjelovalo i surađivalo s drugim ljudima u svim ljudskim aktivnostima; i učiti biti, nužan korak koji proizlazi iz prethodna tri. Te četiri staze znanja čine cjelinu i među njima ima puno točki dodira (prema Delors, 1998: 95-96). Delors u svojoj knjizi *Učenje: blago u nama* ističe i važnost cjeloživotnog obrazovanja: „...tako širenje koncepcije cjeloživotnog obrazovanja dalje od neposredne potrebe za prekvalifikacijom, predstavlja odgovor na novu i iznimno važnu potrebu za aktivnom samodovoljnošću u brzo mijenjajućem društvu (Delors, 1998: 123) Kako se razvija i suvremena škola, tako i čovjek, ako želi napredovati, mora cijeloga života raditi na usavršavanju svojih vještina i znanja kako bi bio kompetentan i kako bi mogao primjereno pratiti zahtjeve društva koje se mijenja. Obrazovanje tako postaje dimenzijom života.

Zanimljivo je kako u našim krajevima prosvjetni djelatnici nerijetko imaju visoko mišljenje o svojim kompetencijama bez da su radili na unapređenju istih. Tako su u istraživanju pod naslovom *Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole*⁵ provedenog u svibnju 2007. godine na uzorku od 28 učitelja/ca triju osnovnih škola: OŠ Vijenac, OŠ Franje Krezme i OŠ Retfala, Vesnica Mlinarević i Edita Borić sa Sveučilišta u Osijeku došle do zanimljivog zaključka: „Profesionalni je razvoj vrlo zahtjevan u ljudskom i materijalnom smislu. Rezultati istraživanja pokazuju potrebu učitelja za dodatnim kompetencijama, i to posebice za onima koje se razvijaju različitim oblicima stručnog usavršavanja. Velike razlike među pojedinim školama govore nam o tome kako organizacije koje uče, škole koje više pozornosti posvećuju stručnom usavršavanju, pokazuju i veću motiviranost za dodatnim stručnim usavršavanjem i stjecanjem kompetencija koje im nedostaju“ (Mlinarević, Borić, 2007.). Također su došle i do zabrinjavajuće spoznaje da ispitanici učitelji uopće ne drže važnima znanja o vlastitoj kulturi i kulturi drugih naroda, poznavanje ljudskih prava i prava djeteta te da uopće ne iskazuju potrebu za osposobljenošću za učenje i poučavanje procjenjujući sebe kompetentnima za to. Ovo je samo jedno u nizu istraživanja koje bi trebalo alarmirati sve stručne službe jer učiteljima treba biti omogućeno cjeloživotno usavršavanje, ali i objasniti važnost istih, ako želimo napredovati prema modernoj suvremenoj školi u društvu znanja.

6. SUVREMENI UČITELJ I NASTAVNA UMIJEĆA

U svojoj knjizi *Temeljna nastavna umijeća* Chris Kyriacou pojašnjava temeljna nastavna umijeća koja pridonose uspješnoj nastavi, a time i uspješnoj školi. To su sažeto:

1. *Planiranje i priprema*: umijeća potrebna za odabir predviđenih pedagoških ciljeva i rezultata i načina kako ih najlakše postići.
2. *Izvedba nastavnog sata*: umijeća potrebna za uspješno uključivanje učenika u učenje, osobito u odnosu na kakvoću pouke.
3. *Vođenje i tijek nastavnog sata*: umijeća potrebna za organizaciju aktivnosti za vrijeme nastave kojima se održava učenička pozornost, zanimanje i sudjelovanje.
4. *Razredni ugođaj*: umijeća potrebna da bi se razvili i održali motivacija i pozitivni učenički odnos prema nastavi.
5. *Disciplina*: umijeća potrebna da se održi red te da se riješe problemi učeničkog neposlušanja.
6. *Ocjenjivanje učeničkog napretka*: umijeća potrebna da se ocijeni učenički napredak, a koja uključuju formativno (pomaže učenikovom razvitku) i sumativno (evidentira postignuća) ocjenjivanje.
7. *Osvrt i prosudba vlastitog rada*: umijeća potrebna da se prosuđuje o vlastitoj nastavi kako bi se poboljšala (Kyriacou, 2001: 24).

Ova je knjiga toliko popularna među učiteljima upravo zato što je posvećena, ne samo učiteljima nego svima zainteresiranim za poboljšanje nastave i škole općenito, ali na konkretan i stvaran način. Ostvarivanje suvremene i inovativne škole, nemoguće je bez kompetentnog i suvremenog učitelja, koji koristeći svoja umijeća osmišljava, planira i provodi inovativnu i suvremenu nastavu. “Suvremenog učitelja, uz ostalo, karakterizirat će posjedovanje osnovnih informacija o različitim filozofsko-

⁵ Dostupno na http://bib.irb.hr/datoteka/344196.Strucni_razvoj_ucitelja.pdf

sociološkim interpretacijama mnogih proturječnosti suvremenosti, što su svojevrsne osnove globalnog društvenog snalaženja, ali i usmjerenosti njegovog profesionalnog angažiranja u svijetu intenzivnih promjena” (Pivac, 2000: 193). Kako bismo uspjeli nadvladati jednobraznost, uniformiranost i dogmatičnost škole, potrebno je nadići i takvog učitelja. Tijek njegova stručnog razvoja, mora biti permanentan i promjenjiv. Suvremeni se učitelj mora emancipirati i konstantno profesionalno izgrađivati. Pivac također napominje da je, uz profesionalnu odgovornost učitelja « ...u cilju ostvarivanja koncepta učitelja kao inovativnog stručnjaka nužno iz osnove mijenjati tradicionalnu organizaciju i karakter nastavničke škole u kojoj se on odgaja i obrazuje za učiteljski poziv stručnjaka za *adaptabilne promjene* društva u razvoju » (Pivac, 2000 : 209).

Zaključak

Suvremena škola kakvoj težimo temelji se na svojoj tradicionalnoj osnovi, koju su kroz povijest oblikovala društva i prilike. Danas je postupno mijenjamo služeći se instrumentima koje nudi suvremeno društvo, trudeći se odgovoriti na nove izazove razvoja znanstvenih disciplina i dosege informacijske tehnologije. Upravo znanstveno-tehnološki razvoj i kulturno-civilizacijske promjene najviše utječu na život i rad pa tako i na odgoj i obrazovanje. Suvremeni nastavnik dužan je pratiti taj razvoj usavršavanjem svojih nastavnih umijeća i kontinuiranim stručnim usavršavanjem u okviru cjeloživotnog učenja koje zahtjeva suvremeno društvo znanja. Nipošto ne treba pri tom zaboraviti suvremenog, emancipiranog i samosvjesnog učenika koji o učenju odlučuje ravnopravno sa svojim učiteljem i doprinosi razvoju školske kulture i suvremene škole.

DANIELA MATIĆ, MA

SUMMARY

Contemporary society constantly questions the concept of the school in order to modify it and hence meet the needs of the society of knowledge. One must listen to its historical development to reveal its future development path. Contemporary school is compatible to today's society, it is innovative, efficient, open and functional. By developing school culture and permanent researching of its own potentials it achieves the goals of education, which put an emancipated pupil and a responsible teacher in the center, with the pupil and the teacher both following the school's transformation by constant development of their knowledge within the concept of the lifelong learning.

Key words: contemporary school, development, efficiency, innovative school, lifelong learning

Literatura

1. Delors, J. (1998): *Učenje: blago u nama*, Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Zagreb, Educa
2. Domović, Vlatka (2004): *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Zagreb, Naklada Slap
3. Edmonds, R.R. (1979): *Effective schools for the urban poor*, Educational leadership, 37(1): 15-27
4. Franković, D., Pregrad., Z., Šimleša., P. (ur.) (1963): *Enciklopedijski rječnik iz pedagogije*, Zagreb: Matica hrvatska
5. Gray, P. (2008): A brief history of Education, Psychology Today na <http://www.psychologytoday.com/> (pristupano 1.3.2014.)
6. Hargreaves, D. (1995): School culture, school effectiveness and school improvement, *School Effectiveness and School Improvement, Cambridge Journal of Education*, 6 (1): 23-46.
7. Klafki, W., Schulz, W., von Cube, F., Möller, C., Winkel, R., Blankertz, H. (1992): *Didaktičke teorije*, Educa, Zagreb
8. Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umjeća*, Educa, Zagreb
9. Matijević, M. (1992): *Prema slobodnoj školi*, u B.Ličina i dr., Školske novine, Zagreb

10. Mileta, V. (1995): *Recenzija knjige Teorije škola urednika K.J.Tillmanna*, Osvrti, prikazi, recenzije, Palit. misao, Vol XJOOJ, (1995), broj 2, str. 207- 221
11. Pivac, J. (ur.) (1987): *Nastava u suvremenoj školi*, Zbornik radova u povodu 75. godišnjice života prof.dr. Pere Šimleše, Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školske novine, Zagreb
12. Pivac, J. (2000): *Inovativnom školom u društvo znanja*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb
13. Puževski, V. (2002): *Škola otvorenih vrata*, (ur. Antun Mijatović) Naklada Slap, Jastrebarsko
14. Stoll, L. i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Educa, Zagreb
15. Tillmann, K.J., (ur.) (1994): *Teorije škole*, Zagreb: Educa.
16. Kundačina, M. i Bandur, V. (2007): *Akademsko pisanje*, Užice: Učiteljski fakultet
17. Inovativne škole (2009): na <http://pogledkrozprozor.wordpress.com/2009/05/31/inovativne-skole-sadasnjosti-zajedno-promisljaju-moguću-bolju-budućnost> (pristupano 5.3.2014.)