

Evalvacija učinkov akcijskega raziskovanja učiteljev v projektu Kako postati učeča se šola

Evaluation of Effects of Teachers' Action Research in the Project "How to Become the Learning School"

Tanja Rupnik Vec

Povzetek

Tanja Rupnik Vec, mag. psih., spec. supervizije, Zavod RS za šolstvo, Parmova 33, 1000 Ljubljana, tanja.vec@zrss.si

V prispevku predstavljamo rezultate evalvacijske študije projekta Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij, naravnane na ugotavljanje učiteljevih subjektivno zaznanih učinkov in posledic akcijskega raziskovanja, ki je v tem projektu predstavljalo temeljno strategijo vpeljevanja sprememb. V študiji raziskujemo odgovor na tri vprašanja: kakšen je bil pomen akcijskega raziskovanja za učitelje, vključene v projekt, kaj so po njihovem mnenju pogloblitve posledice akcijskega raziskovanja za njihovo profesionalno delo in razvoj ter kaj potrebujejo, da bi z sistematičnim raziskovanjem lastne prakse nadaljevali tudi v prihodnosti. Študija je zajela 128 učiteljev iz šestih srednjih šol, ki so v projektu sodelovale dve ali tri leta in v katerega je bil vključen celoten ali večinski del kolektiva omenjenih šol.

Ključne besede: vpeljevanje sprememb, profesionalni razvoj, akcijsko raziskovanje, evalvacija, samoevalvacija.

Abstract

The article discusses results of evaluation study of the project »How to become learning school«. Evaluation study was focused on subjectively perceived effects of teachers' engagement in action research process which was the basic strategy of searching for quality of teachers' practice in this project. Specifically, the study focuses on these questions: What was the meaning of AR for teachers in the project? How they experienced their action research practice and what are the main effects of their action research process? What are their needs regarding the AR process? Are they willing to research their practice in the future? In this study 128 teachers from six gymnasiums were involved, who have cooperated in this project for two or three years.

Key words: *managing changes, professional development, action research, evaluation, self-evaluation.*

1 Uvod

V šolskem letu 2003/2004 smo na Zavodu RS za šolstvo oblikovali projekt Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij, katerega temeljni namen je bil spodbuditi šole in učitelje k raziskovanju kakovosti svojega delovanja ter vpeljevanju sprememb na področjih, ki so jih identificirali kot šibka. V prvem letu in v prvem krogu vključenih šol je bil primarni fokus spreminjanja predvsem didaktično-metodično ravnanje učitelja (glej Rutar - Ilc, 2003), v drugem in tretjem krogu šol, tj. tistih, ki so v proces vstopile v naslednjih dveh letih, pa je bil interes učiteljev, s tem pa tudi polje vpeljevanja sprememb, nekoliko širše in je obsegal vse vidike učiteljeve vsakodnevne prakse v razredu (Rupnik - Vec, 2005). Cilje projekta smo torej v drugem letu razširili, prav tako pa smo modificirali strategijo vpeljevanja sprememb in strategije podpore institucije vpletenim šolam. Če

je bil v prvem letu poudarek na delu s šolskimi kolektivi v obliki izobraževalnih delavnic za celotne kolektive, ki so jih dopolnjevala srečanja predmetnih aktivov, vodenih s strani predmetnih svetovalcev, smo pozneje tem dejavnostim ob bok postavili še izobraževanje in podporo šolskim razvojnim timom, ki so prevzeli več iniciative in odgovornosti za vpeljevanje sprememb kot v prvi različici opisanega modela. V ospredje je – poleg vpeljave konkretne spremembe – stopil dodaten cilj, namreč usposobiti šole za učinkovito ravnanje s spremembami v prihodnosti, naučiti jih učinkovitih strategij vpeljevanja sprememb.¹

2 Teoretska izhodišča

2.1 Cilji vpeljevanja sprememb v šole

Cilji projekta Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij so se v končni, izpopolnjeni različici (v 2. in 3. letu projekta) glasili (Rupnik - Vec in Rupar, 2006):²

1. *Učitelj ugotavlja in zagotavlja kakovost učne priložnosti učenca pri svojem pouku:*³ preiskuje vzorce lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja v razredu in ugotavlja, ali s prevladujočimi načini in strategijami poučevanja dejansko zagotavlja učencu priložnost za vsestranski razvoj in osebno rast, torej za poglobljeno razumevanje tematike predmeta, za razvijanje kompleksnega in kritičnega mišljenja, za razvijanje večšin dela z viri, večšin samorefleksije, sodelovalnih večšin itd.
2. *Učitelj se profesionalno razvija in raste:*⁴ ozavešča predpostavke, prepričanja in stališča, ki uravnavajo njegovo ravnanje v razredu, primerja svoja pojmovanja s strokovnimi, sodobnimi pojmovanji, identificira podobnosti in razlike, šibkosti oz. pomanjkljivosti in jih nadgrajuje. Raziskuje torej nove možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja na različnih področjih svojega dela v

¹ Več o modelu celostne podpore šolam pri vpeljevanju sprememb lahko preberete v Rupnik - Vec in Rupar (2006).

² Cilji niso enakovredni, pač pa višji (3) implicirajo nižje (2 in 1).

³ Več o tem lahko preberete v Rutar - Ilc (2005) ali v Sentočnik (2003).

⁴ Več o tem lahko preberete v Rupnik - Vec (2006b).

razredu in se tako intenzivno uči in spreminja, profesionalno in tudi osebnostno raste: postaja bolj kompetenten, bolj učinkovit, pa tudi bolj zadovoljen pri svojem delu.

3. *Šolski kolektiv postaja učeča se skupnost*⁵ oz. sistematično razvija pet dimenzij organizacijskega učenja: a. spodbuja zaposlene k razvoju osebne odličnosti in jasne osebne vizije, b. sistematično izgrajuje skupno vizijo zaposlenih, c. v različnih procesih spodbuja ozaveščanje temeljnih predpostavk (mentalnih modelov), ki uravnavajo dejavnost posameznika, č. spodbuja timsko učenje in d. spodbuja sistemsko mišljenje.

2.2 Principi in teoretske predpostavke vpeljevanja sprememb

Več avtorjev poudarja, kako pomembno je v šolah oblikovati okoliščine, v katerih se ljudje učijo drug od drugega (Caluwe, de L., Vermaak, H., 2002, Senge, 2001, Di Bella in Nevis, 1998, Lieberman, 1995). Če naj bi bilo učenje res učinkovito, morajo imeti učitelji priložnost razpravljati, razmišljati, preizkušati in tako brusiti svojo prakso (Lieberman, 1995, Hargreaves in Hopkins, 2001), to pa lahko vodstvo doseže s tem, da spodbuja: a. k oblikovanju novih vlog (npr. učitelj – kritični prijatelj ali učitelj – raziskovalec), b. k oblikovanju novih struktur (npr. akcijsko-raziskovalnih, razpravljalnih ali supervizijskih skupin na šoli; na probleme naravnanih skupin (Holen 2000)), c. k prevzemanju novih nalog (npr. pisanju člankov, vodenju delovnih timov na šoli), č. k oblikovanju kulture raziskovanja (izpostavljanje sistematičnega raziskovanja lastne prakse kot vrednoto). V projektu smo šolske razvojne time usmerjali k spodbujanju in omogočanju vseh omenjenih načinov organizacijskega učenja.

Predpostavke, na katerih so bile utemeljene vse intervencije in spodbude ZRSS šolam pri vpeljevanju sprememb v projektu Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij (Rupnik - Vec in Rupar, 2006)

1. Učiteljevo ravnanje v razredu najbolj usmerjajo njegova

⁵ Senge (2001) opredeljuje učečo se šolo kot organizacijo, za katero je značilno: a. osebna odličnost oz. jasna osebna vizija zaposlenih, b. skupna vizija, c. ozaveščeni mentalni modeli oz. stališča in percepcije, ki uravnavajo dejavnost posameznika, č. timsko učenje in d. sistemsko mišljenje.

*prepričanja, pričakovanja in vrednot:*⁶ relevantna in trajna sprememba v ravnanju učitelja je lahko zgolj posledica spremembe, ki se zgodi na ravni njegovih temeljnih prepričanj in vrednot. Zato je bil temeljni proces, h kateremu smo spodbujali šolske kolektive, prav sistematična *kritična refleksija učitelja*, izvajana individualno in v raznovrstnih skupinah: a. na delavnicah celotnega šolskega kolektiva, vodenih s strani šolskega razvojnega tima ali zunanjih strokovnjakov, če so bile te tematsko obarvane, b. na rednih srečanjih akcijsko raziskovalnih skupin, c. v dialogu s kolegom iz zbornice – kritičnim prijateljem (kot element vrstniških hospitacij ali podpora v različnih fazah akcijskega raziskovanja), č. v dialogu s svetovalcem za predmet z ZRSS, d. na srečanjih predmetnih aktivov šol, vključenih v prenavo, v organizaciji svetovalca za predmet.

2. *Aksijsko raziskovanje je učinkovita strategija raziskovanja utemeljenosti temeljnih prepričanj in vrednot.* Je tudi učinkovita metoda profesionalnega razvoja in rasti, ki – poleg preverjanja utemeljenosti lastnih predpostavk o dogajanju v razredu in oblikovanju poglobljenega razumevanja problematike učitelju omogoča: a. razvoj sposobnosti za argumentirano razpravljanje o kurikulumu, b. razvoj samozavedanja in občutek profesionalne rasti, c. razvoj sposobnosti poštene samoevalvacije, č. razvoj sposobnosti in motivacije za sprejemanje kurikularnih odločitev, d. razvoj sposobnosti argumentiranega razpravljanja o šolskih politikah tako na lokalni kot na nacionalni ravni in e. razvoj sposobnosti za izgradnjo in preverjanje teorij o poučevanju in učenju (Frost in sod., 2000).⁷

⁶ Pomembne so tudi zakonodaja in druge okoliščine, vendar pa so ključna determinanta ravnanja učitelja prav njegova temeljna, pogosto neozaveščena prepričanja in vrednote. Več o vplivu prepričanj na razmišljanje, doživljanje in ravnanje učitelja v razredu ter o pomenu kritične refleksije glejte v Rupnik – Vec, 2006a.

⁷ Poleg akcijskega raziskovanja, ki se v literaturi pojavlja v raznovrstnih različicah, so pomembni in učinkoviti tudi drugi pristopi. Posebej učinkovito in intenzivno priložnost profesionalnega razvoja predstavlja supervizija, v katero vstopi posamezni profesionalni delavec neodvisno od drugih članov kolektiva ali kot član šolskega razvojnega tima. Pa tudi druge oblike, npr. delo z razvojnim portfolirom, ali številne druge, v strokovni literaturi opisane strategije in modele, naravnane na raziskovanje in refleksijo v šoli kot celoti.

3. *Če je v proces intenzivne, sistematične samorefleksije vključena kritična masa učiteljev na šoli*, ki se v procesu medsebojno spodbujajo in podpirajo, svoje izkušnje intenzivno izmenjujejo in se učijo drug od drugega, *to vnaša v šolo novo kakovost*, ki se izraža tudi v spremenjeni klimi in kulturi šole.
4. *Proces spreminjanja ima v vsaki šoli svoj lastni kreativni tok in svoje posebnosti*⁸ skladno z značilnostmi šole in okolja, kjer deluje. Pomembno je, da ima šola podporo in pomoč zunanjih strokovnjakov, ki ji držijo 'ogledalo' in ji služijo kot kritični prijatelj, jo usmerjajo (in po potrebi izvajajo 'mehak' pritisk) in kjer lahko poišče tudi znanje, ki ga njeni člani ne posedujejo.

2.3 Akcijsko raziskovanje kot temeljna strategija vpeljevanja sprememb

Akcijsko raziskovanje je pojem, ki se nanaša na sistematično analizo in vrednotenje učiteljeve prakse in obsega vrsto raznolikih pojavnih oblik – od individualnega akcijskega raziskovanja, ko učitelj sam raziskuje in vrednoti svoja ravnanja, do raznovrstnih sodelovalnih oblik akcijskega raziskovanja, ko določen vidik šolske stvarnosti raziskuje skupina učiteljev ali učitelj oz. skupina učiteljev v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki. Prav tako velika kot je pestrost pojavnih oblik, je velika tudi pestrost opredelitev pojma, ki pa imajo skupni imenovalec, tj. soudeležba učitelja v preiskovanju lastne prakse, na sistematičen način, z namenom, da bi natančneje razumel situacijo v razredu in na dogajanje vplival v smeri višje kakovosti in bolj želenih izidov. V dikciji enega izmed številnih teoretikov: »Akcijsko raziskovanje je refleksiven proces o določenem problemu /.../ Raziskuje praktik sam. Najprej opredeli problem, nato pa načrtuje akcijo, s katero testira hipoteze /.../ V nadaljevanju učinke te akcije spremlja in vrednoti. ... Akcijsko raziskovanje je sistematično samorefleksivno znanstveno raziskovanje praktikov, da bi izboljšali lastno delo.« (McKernan, 1994: 5.)

V projektu Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij je akcijsko raziskovanje predstavljalo temeljno strategijo vpeljevanja sprememb. Pojavljale so se tako individualne akcijske raziskave, v katerih je posamezni učitelj raziskoval

⁸ Več o tem glejte v Sentočnik, 2003.

problem, ki je bil zanj najbolj pereč (npr.: Kako naj učinkovito uporabljam debatne tehnike v razredu?), kot tudi skupinske akcijske raziskave, ko je skupina učiteljev sledila skupnemu cilju (npr.: Kako naj sistematično spodbujam razvoj odgovornosti učencev?). Ne glede na vrsto raziskave so se učitelji srečevali v manjših, t. i. akcijsko raziskovalnih skupinah, ki so jih vodili člani šolskega razvojnega tima in so se za vodenje teh skupin posebej usposabljali. Na teh skupinah so učitelji razpravljali o tekočih težavah, vezanih na akcijsko raziskovanje, in skupaj iskali rešitve za nastale dileme.

3 Opredelitev problema in cilji evalvacije

Z namenom, da bi ovrednotili smiselnost in učinke dvoletnega sodelovanja vpletenih učiteljev v projektu, smo se odločili za sistematični pristop, v katerem so bili temeljni cilji:

1. ugotoviti pomen akcijskega raziskovanja za učitelje v projektu,
2. identificirati subjektivno zaznane učinke vpletenosti učiteljev v proces akcijskega raziskovanja (AR),
3. identificirati pripravljenost in potrebe učiteljev za nadaljnje AR.

4 Metodologija

4.1 Opis vzorca

V evalvacijo smo vključili vse učitelje drugega in tretjega kroga šol, ki so v projekt pristopile v drugem in v tretjem letu trajanja projekta Uvajanje sprememb/didaktična prenova. Ker so bili v času evalvacije nekateri učitelji odsotni, je dejansko število sodelujočih v raziskavi nekoliko nižje od števila vseh učiteljev, sodelujočih v projektu. Tako je v evalvaciji sodelovalo 128 učiteljev: Gimnazija Domžale (N = 16), Gimnazija Rogaska Slatina (N = 20), srednja ekonomska šola in gimnazija Radovljica (N = 17), Dvojezična srednja šola Lendava (N = 23), Srednja šola Črnomelj (N = 23) ter Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Venon Pilon Ajdovščina (N = 29).

4.2 Instrumentarij

Da bi raziskali pomen akcijskega raziskovanja za učitelje, smo oblikovali semantični diferencial, sestavljen iz štiriindvajsetih 7-stopenjskih bipolarnih ocenjevalnih lestvic, npr. priložnost - ovira, užitek - breme, nič novega - novost, ustvarjalnost - togost itd. Lestvice so nastale na temelju asociacij učiteljev, ki so jih nizali na vprašanje Kaj vam pomeni akcijsko raziskovanje. Z namenom, odgovoriti na drugo in tretje raziskovalno vprašanje, pa smo uporabili vprašalnik, v katerem smo kombinirali vprašanja odprtega in zaprtega tipa.

4.3 Postopki obdelave podatkov

Podatki so bili statistično obdelani skladno z namenom evalvacije s programskim paketa SPSS za Windows sistem. Podatki semantičnega diferenciala so obdelani na ravni deskriptivne in analitske statistike, pri čemer smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (aritmetično sredino, modus in standardno deviacijo), nato pa smo lestvice semantičnega diferenciala še faktorizirali (faktorska analiza, metoda glavnih komponent, varimax rotacija). Podatki vprašalnika so obdelani na ravni deskriptivne statistike (frekvence, odstotki).

5 Rezultati in diskusija

5.1 Pomen akcijskega raziskovanja za učitelje

Da bi dobili vpogled v pomen akcijskega raziskovanja za sodelujoče učitelje, smo uporabili tehniko semantični diferencial. V tabeli 1 so zbrane aritmetične sredine, modalne vrednosti in standardne deviacije ocen učiteljev na posameznih 7-stopenjskih lestvicah tega instrumenta.

Tabela 1: Prikaz aritmetičnih sredin, modalnih vrednosti in standardnih deviacij odgovorov na posameznih dimenzijah semantičnega diferenciala.

Dimenzija ⁹	Aritm. sredina	Modus	Stand. dev.
Priložnost - Ovira	2,74	2	1,330
Delovanje - Pasivnost	2,56	3	1,297
Spreminjanje - Ohranjanje	2,74	3	1,192
Individualizem - Sodelovanje	5,03	6	1,414
Zmeda - Jasnost	4,38	4	1,397
Tveganje - Gotovost	3,92	4	1,395
Načrtnost - Slučajnost	2,70	2	1,471
Nujnost - Nepotrebost	3,28	3	1,331
Užitek - Breme	3,89	4	1,399
Izguba - Pridobitev	5,33	6	1,191
Profesionalnost - Neprofesionalnost	2,80	2	1,542
Nadstandard - Temelj	3,77	4	1,486
Pritisk - Sproščanje	3,94	4	1,236
Napredek - Stagnacija	2,69	2	1,209
Smisel - Nesmisel	3,00	3	1,297
Realna - Navidezna sprememba	3,48	3	1,379
Moja želja - Želja drugih	3,70	4	1,460
Nič novega - Novost	4,58	5	1,483
Ustvarjalnost - Togost	2,57	2	1,253
Dominacija - Podrejanje	3,76	4	1,132
Igrivost - Resnoba	3,75	4	1,108
Nadzor - Svoboda	4,28	4	1,247
Nezanimanje - Radovednost	5,15	5	1,144

Rezultati kažejo, da se aritmetične sredine ocen na vseh lestvicah nagibajo k pozitivnemu polu ocenjevalne lestvice. Iz tabele je razvidno, da akcijsko raziskovanje učitelji doživljajo kot *priložnost*, saj je najpogostejši odgovor 2, aritmetična sredina 2,74, kumulativni odstotek odgovorov prvih treh vrednosti¹⁰ pa 68,8 %. Dobri dve tretjini sodelujočih učiteljev torej menita, da je vpletenost v akcijsko raziskovanje prej priložnost kot ovira v njihovem profesionalnem življenju. Odgovor 2 predstavlja modalno vrednost tudi na lestvicah načrtnost - slučajnost, profesionalnost -

⁹ Pol dimenzije, napisan na prvem mestu, zavzema vrednost 1, pol dimenzije, napisan na drugem mestu, pa vrednost 7.

¹⁰ Ti odstotki iz tabele sicer niso razvidni, dodajamo jih zaradi ilustrativnosti.

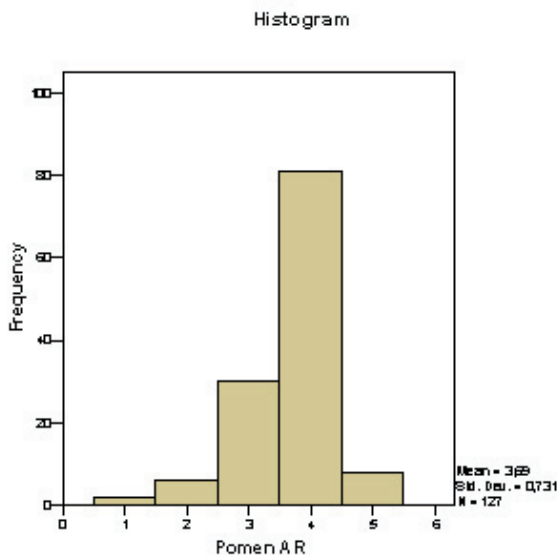
neprofesionalnost, napredek - stagnacija in ustvarjalnost - togost. Aritmetične sredine na teh dimenzijah se gibljejo med 2,57 in 2,80, kumulativni odstotek odgovorov vrednosti 1,2 in 3 pa med 69,5 in 82 %. Akcijsko raziskovanje torej spodbuja k *načrtovanju, prispeva k profesionalnosti učitelja, omogoča napredek in ustvarjalnost*. Vrednost 6 predstavlja modalen odgovor na lestvicah individualizem - sodelovanje ($M = 5,03$) in na lestvici izguba - pridobitev ($M = 5,33$), kar pomeni, da v raziskavi sodelujoči učitelji doživljajo akcijsko raziskovanje kot *pridobitev*, ki jih spodbuja k *sodelovanju* in izmenjavi mnenj s kolegi.

Nekoliko niže, vendar še vedno na pozitivnem polu posamezne dimenzije so ocene učiteljev na lestvicah nujnost - nepotrebno, smisel - nesmisel ter realna - navidezna sprememba, iz česar sklepamo, da se učiteljem zdi akcijsko raziskovanje *smiselno*, saj *omogoča spreminjanje*. Nevtralne odgovore pa so učitelji podali na lestvicah: zmeda - jasnost, tveganje - gotovost, užitek - breme, nadstandard - temelj, pritisk - sproščanje, moja želja - želja drugih, dominacija - podrejanje, igrivost - resnoba, nadzor - svoboda. Modalna vrednost odgovorov na teh lestvicah je 4, kar predstavlja nevtralno vrednost med obema poloma. Aritmetična sredina se na teh lestvicah giblje med 3,70 in 4,38, kar pomeni, da učitelji AR ne doživljajo niti kot zmedo, niti kot jasnost, niti kot tveganje, niti kot gotovost, pač pa nekje na sredi med užitkom in bremenom, nečem kar pritiska oz. omogoča sprostitev, kar je nadzorovano oz. kjer imajo popolno svobodo. Povprečna ocena AR se na nobeni od lestvic ni nagibala k polu z vrednostno negativno vsebino, iz česar sklepamo, da je imelo akcijsko raziskovanje, gledano globalno, za učitelje pozitivno konotacijo.

Semantičnemu diferencialu je sledila ocenjevalna lestvica, ki se je nanašala na učiteljevo oceno *pomena akcijskega raziskovanja za njegov profesionalni razvoj*. Učitelji so odgovorili na 5-stopenjski lestvici z opisnimi vrednostmi 'popolnoma nepomembno' (ocena 1), 'nepomembno', 'niti pomembno niti nepomembno', 'zelo pomembno' in 'izjemno pomembno' (ocena 5). Aritmetična sredina odgovorov na tej lestvici je 3,69, frekvenčna distribucija pa rahlo levo asimetrična (slika 1), kar pomeni, da je večina učiteljev (81 oz. 63,3 %) odgovorila, da je akcijsko raziskovanje za njihov profesionalni razvoj zelo pomembno, 23,6 % učiteljev je zavzelo nevtralno stališče in odgovorilo, da akcijsko raziskovanje ni za njihov profesionalni razvoj niti pomembno niti nepomembno (ocena 3), 6

% jih meni, da je zanje AR izjemno pomembno, prav toliko pa, da je zanje precej ali popolnoma nepomembno. Na temelju tega rezultata ocenjujemo, da je bila akcijsko raziskovanje kot temeljna strategija vpeljevanja sprememb v projektu upravičeno in je pripomoglo k uresničitvi enega izmed temeljnih ciljev projekta, tj. profesionalni razvoj in napredovanje učiteljev.

Slika 1: Pomen AR za vaš profesionalni razvoj.



Z namenom, da bi dobili vpogled v morebitno latentno strukturo doživljanja akcijskega raziskovanja, manifestiranega skozi odgovore na uporabljenih bipolarnih lestvicah, smo le-te faktorizirali. Faktorska analiza je izločila 5 faktorjev (slika 2). Prvi faktor združuje naslednje lestvice: delovanje, napredek, načrtnost, profesionalnost, priložnost, spreminjanje, smisel, ustvarjalnost, pridobitev in radovednost. Združuje postavke, ki implicirajo namernost in sistematičnost v procesu lastnega razvoja, zato smo ta faktor poimenovali *aktivno prizadevanje za profesionalni razvoj*. Drugi faktor združuje postavke, ki vsebujejo motivacijski in emocionalni element: moja želja, užitek, dominacija, realna sprememba, igrivost, sproščanje in nujnost. Ta faktor bi lahko poimenovali faktor *valenca doživljanja AR (ugodje)*. Tretji faktor združuje postavke novost in svoboda, poimenovali pa smo ga *avtonomija učitelja v AR*. Četrti

faktor združuje tri lestvice, in sicer: gotovost, sodelovanje in jasnost. Povezavo teh treh lestvic nakazuje pomen sodelovanja učitelja z drugimi za njegov občutek gotovosti in jasnosti, torej varnosti. Ta faktor smo poimenovali *socialna orientacija*. Peti faktor predstavlja ena sama postavka, tj. nadstandard - temelj, ki smo ga poimenovali kot *vloga AR v vsakodnevni praksi*.

Tabela 2: Prikaz nasičenosti posameznih ocenjevalnih lestvic z posameznimi komponentami (matrika rotiranih komponent).

	Komponenta				
	1	2	3	4	5
Delovanje - Pasivnost	0,829	0,090	-0,088	-0,017	0,015
Napredek - Stagnacija	0,797	0,311	-0,201	-0,031	0,120
Načrtnost - Slučajnost	0,774	-0,072	0,073	-0,212	0,096
Profesionalnost - Neprofesionalnost	0,728	0,238	-0,002	-0,174	0,075
Priložnost - Ovira	0,726	0,257	-0,126	-0,184	-0,225
Spreminjanje - Ohranjanje	0,695	0,182	-0,166	-0,110	-0,049
Smisel - Nesmisel	0,687	0,466	-0,271	-0,075	0,073
Ustvarjalnost - Togost	0,683	0,281	-0,215	-0,148	0,246
Izguba - Pridobitev	-0,526	-0,299	0,342	0,453	0,027
Nezanimanje - Radovednost	-0,510	-0,353	0,198	0,371	-0,053
Moja želja - Želja drugih	0,332	0,765	-0,009	-0,056	-0,031
Užitek - Breme	0,206	0,687	0,048	-0,234	-0,267
Dominacija - Podrejanje	0,093	0,617	-0,354	-0,005	0,191
Realna sprememba - Navidezna	0,463	0,596	-0,217	-0,073	-0,001
Igrivost - Resnoba	0,030	0,588	0,128	0,019	0,448
Pritisk - Sproščanje	-0,162	-0,583	0,309	0,331	0,350
Nujnost - Nepotrebost	0,516	0,559	-0,047	0,024	-0,212
Nič novega - Novost	-0,234	-0,012	0,780	0,136	0,118
Nadzor - Svoboda	-0,146	-0,181	0,513	0,063	0,337
Tveganje - Gotovost	-0,090	0,001	0,217	0,809	-0,127
Individualizem - Sodelovanje	-0,250	-0,120	-0,379	0,567	0,239
Zmeda - Jasnost	-0,404	-0,313	0,437	0,488	-0,070
Nadstandard - Temelj	0,204	-0,035	0,128	-0,067	0,722

V temelju učiteljevega razumevanja akcijskega raziskovanja smo torej izluščili pet faktorjev, in sicer: aktivno prizadevanje za profesionalni razvoj (racionalna komponenta), valenca doživljanja AR (emocionalna komponenta), avtonomija, socialna orientacija in vloga AR v vsakodnevni praksi.

5.2 Subjektivno zaznani učinki vpletenosti v AR

V tem razdelku prikazujemo odgovore na posamezna vprašanja, ki smo jih postavili v vprašalniku, v katerem so prevladovala vprašanja odprtega tipa.

Na vprašanje *Ali ste na temelju AR v svojo prakso vnesli spremembo?* je pritrdilno odgovorilo dve tretjini sodelujočih učiteljev, natančneje 81 oz. 63,3 %. 40 učiteljev (31,3 %) je odgovorilo z 'Ne', 6 pa jih na to vprašanje ni odgovorilo. Sledilo je odprto vprašanje o vrsti vpeljanih sprememb, kjer so rezultati naslednji:

- metode in oblike aktivnega učenja je preizkušalo 67 učiteljev (52,3 %): 13 (10 %) jih je vpeljevalo sodelovalno učenje,
- odnos do dijakov je spremenilo 13 učiteljev (10,2 %),
- timsko delo je vpeljalo 12 učiteljev (9,4 %),
- spremembe v preverjanju in ocenjevanju znanja je vpeljalo 9 učiteljev (7 %),
- medpredmetno povezovanje je izpostavilo 8 učiteljev (6,3 %),
- več samorefleksije omenja 7 učiteljev (5,5 %).

Posamezni odgovori na vprašanje o tem, kaj so v procesu AR ali na temelju rezultatov AR spremenili, so bili še: 'večkrat pohvalim dijake', 'bolj skrbim za klimo v razredu', ' uvedel sem portfolio dijaka', 'prilagajam se sposobnosti dijakov', 'jasneje opredelim odgovornosti dijakov', 'dajem več povratnih informacij', 'učno ciljno načrtujem', 'iščem povratno informacijo od dijakov' itd.

Naslednja skupina vprašanj se je nanašala na učenje učitelja v procesu akcijskega raziskovanja. Odgovoriti so morali na odprta vprašanja o tem, *kaj so se v procesu AR naučili o sebi, kaj o svojih dijakih ter kaj so se naučili o drugih vidikih šolske resničnosti*. Odgovori na vsa tri vprašanja so bili zelo osebni, in zato silno raznoliki, čeprav nam je v vsej raznolikosti uspelo izluščiti nekaj kategorij oz. odgovorov, ki so se večkrat ponovili. Najpogostejši odgovor na vprašanje učenja o sebi je bil *Spoznal sem, da sem se pripravljen spreminjati*, ki ga je dalo 16 učiteljev (12,5 %), sledila je kategorija odgovorov, ki se je nanašala na spoznanje o učiteljevi *sposobnosti za vpeljevanje sprememb*: 'Če hočem, zmorem', 'Zmorem več, kot sem prej mislila' itd. V to kategorijo smo uvrstili odgovore 9 učiteljev. Odgovor tipa 'Pripravljen sem na *sodelovanje*' pa je dalo 8 (6,3 %) učiteljev. 6 (4,7 %) učiteljev je v procesu AR našlo potrditev svojih

slutenih ugotovitev, 6 (4,7 %) pa jih je v AR ugotovilo, da se morajo še veliko naučiti. Po dvakrat ali trikrat se pojavijo še odgovori: 'sem preveč natančna', 'pomemben je dialog z dijaki, potrebujem ga', 'uspešno delo ni odvisno le od mene, ampak tudi od dijakov', 'sem ustvarjalna', 'mnogokrat sem premalo kritična'.

Poleg omenjenih kategorij odgovorov se je pojavila še vrsta individualnih, npr.: 'Težko vodim sodelavce', 'Težko se vključujem v projekte, za katere imam občutek, da niso strokovno utemeljeni', 'Manjka mi znanja o akcijskem raziskovanju', 'Naučiti se moram bolje organizirati čas', 'Moral bi biti bolj strpen', 'Do sedaj sploh nisem načrtno raziskovala', 'Če imam več teoretičnega znanja, to tudi prispeva h kakovosti pouka', 'Naučil sem se, kako delujem v skupini', 'Naučil sem se potrpežljivosti' itd. 26 učiteljev (20,3 %) na to vprašanje ni odgovorilo. Sklepamo, da v procesu akcijskega raziskovanja niso bili usmerjeni v lastno učenje, pač pa so ga izvajali na način, podoben klasičnemu raziskovanju, v katerem raziskovalca zanimajo predvsem dogajanja in povezave med dogajanja zunaj njega, kar se je zelo izrazito dogajalo v prvem letu akcijskega raziskovanja.

Na vprašanje 'Kaj ste se naučili o dijakih' se je najpogosteje pojavila kategorija odgovorov, ki se nanaša na spoznanje o tem, da *aktivne metode in oblike dela zvišujejo motivacijo* dijakov (npr. 'všeč so jim aktivne oblike in metode dela' ali 'so motivirani, če najdeš pravi pristop in jih aktiviraš', 'raje sodelujejo kot poslušajo'). V to kategorijo smo uvrstili odgovore 39 (30,5 %) učiteljev. 5 (3,9 %) učiteljev pa ugotavlja nasprotno, da ima mnogo dijakov raje frontalno obliko dela. 7 (5,5 %) jih realistično ugotavlja, da posameznih učencev ne morejo nikakor pritegniti k sodelovanju. 8 (6,3 %) učiteljev je spoznalo, da so *dijaki dojemljivi za spremembe*, prav toliko jih je spoznalo, da so zelo *ustvarjalni* in imajo veliko idej. 5 učiteljev izpostavlja kot svoje temeljno spoznanje, da dijaki potrebujejo vodenje in nadzor, 15 (11,7 %) pa jih na to vprašanje ne odgovori. Poleg omenjenih kategorij naj izpostavimo še nekaj zanimivih posameznih odgovorov: 'Dijaki so premalo resni', 'Zainteresirani dijaki cenijo moj trud', 'Nekateri dijaki so nezainteresirani za šolsko delo, učijo se le za oceno', 'Spoznal sem, da se lahko od dijakov učim', 'Dijaki potrebujejo jasno informacijo o tem, kdo je za kaj odgovoren', 'Za aktivnost pričakujejo nagrado'.

Največja razpršenost odgovorov v tem sklopu se je pojavila na vprašanje 'Kaj ste se v procesu AR naučili o drugih vidikih šolske resničnosti?'. 40 učiteljev (31,25 %) na to vprašanje ni odgovorilo,

iz česar sklepamo, da na širši kontekst v procesu raziskovanja niso bili pozorni. 7 (5,5 %) učiteljev ugotavlja, da je sodelovanje s kolegi koristno in pomembno ter pripomore h kakovosti dela v šoli, 6 (4,7 %) jih uvideva potrebnost sprememb v sistemu, 5 jih izpostavi prenatrpanost učnih načrtov, 4 učitelji pa spoznavajo, da so premiki zelo počasni. Drugi odgovori so individualni, npr.: 'Demokracija v šoli se lahko spremeni v anarhijo', 'Učitelji smo togi, ne upamo si spreminjati', 'Vedenjske motnje ima veliko dijakov, mi pa nismo usposobljeni za delo z njimi', 'Šolska resničnost ni prilagojena akcijskemu raziskovanju', 'O šolski resničnosti odločajo drugi', 'Smo super kolektiv', 'V projektu smo se učili reči, ki jih je zunaj redko slišati', 'Spoznavam delo kolegov, izkušnje, razvoj', 'Lahko sanjamo, uresničimo pa bolj malo' itd.

Naslednje vprašanje se je glasilo: 'Naštejte pozitivne posledice, ki jih ima za vas akcijsko raziskovanje.' Odgovori so zbrani v tabeli 2. Največji vpliv je imelo akcijsko raziskovanje na *izboljšanje kakovosti sodelovanja in komunikacije* v zbornici, kar ni presenetljivo, saj so bile na šolah organizirane akcijsko raziskovalne skupine, katerih temeljni namen je bil nuditi posameznemu učitelju oporo pri raziskovanju svoje prakse. Delo v skupinah je bilo kontinuirano, v njih so se srečevali učitelji približno enkrat mesečno. Verjetno so prav te majhne, intenzivno delujoče skupine omogočale učiteljem varen prostor, spodbuden za medsebojno izmenjavo in sproščeno komunikacijo o težavah, ki so nastajale v procesu AR, pa tudi zunaj njegovih okvirov.

Tabela 3: Odgovori učiteljev na vprašanje 'Katere pozitivne posledice ima za vas akcijsko raziskovanje?'

POZITIVNE POSLEDICE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA	Frekvenca	Odstotek
Boljše sodelovanje in komunikacija s kolegi	74	57,8
Profesionalna rast	39	30,5
Višja kakovost dela	33	25,7
Sistematična refleksija lastne prakse	26	20,3
Pozitivne spremembe v doživljanju dijakov (višja motivacija in zadovoljstvo)	21	16,4
Višja ustvarjalnost	16	12,5
Višja samozavest	12	9,3
Učinkovitejše načrtovanje	10	7,8
Večja odprtost za potrebe dijakov	9	7,0
Boljše počutje v razredu	8	6,3
Boljši odnosi z dijaki	5	3,9

Približno tretjina sodelujočih je omenila kot pozitivno posledico *profesionalni razvoj*, nadaljnja četrtina pa *višjo kakovost dela*, ki sta pravzaprav neločljivo povezana in bi ju lahko združili v nadredno kategorijo '*spreminjanje sebe*', ki bi zaobsegla 56 % sodelujočih. Petina sodelujočih kot pozitivno posledico vpletenosti v akcijsko raziskovanje navaja *sistematično refleksijo lastne prakse*. Med 10 in 15 % učiteljev izpostavlja *pozitivne spremembe v doživljanju dijakov*, ki so pri pouku bolj motivirani in zadovoljni, ter *višjo lastno ustvarjalnost*. Nekaj učiteljev se je v akcijskem raziskovanju naučilo učinkoviteje načrtovati, je bolj odprtih za potrebe dijakov, se v razredu bolje počuti oz. ima z dijaki boljše odnose. Poleg omenjenih se je pojavilo tudi nekaj individualnih odgovorov, npr.: 'Širši sistemski pogled', 'Večja skrb zase', 'Večji vpliv na vedenje dijakov', 'Bolje razumem, kaj lahko dosežem in česa ne', 'Bolj dinamično delo', 'Dobil sem kritičnega prijatelja' itd.

Največjo oviro je v *akcijskem raziskovanju* predstavljal čas (tabela 3), saj je nad pomanjkanjem časa potožilo kar 75 (58,6 %) učiteljev. Sklepamo, da so časovno breme predstavljala tako skupna mesečna srečanja, ki jih je predpostavljala naša strategija vpeljevanja sprememb, kot tudi druge dejavnosti, ki jih obsega akcijsko raziskovanje (npr. načrtovanje, sestava instrumentarija, obdelava podatkov itd). Vsaj deloma bi ta občutek verjetno zmanjšali, če bi srečanja skupin AR umestili v urnik učitelja in mu s tem zagotovili čas tako za sama srečanja kot za ostale dejavnosti, ki bi jih lahko opravil v tem času v tednih, ko srečanja skupine AR ne bi bilo. Za 29 (23,5 %) učiteljev je oviro predstavljal *pasivnost dijakov*, za 28 (22,7 %) učiteljev pa sistematično *zapisovanje* v različnih fazah akcijskega raziskovanja (npr. načrt AR, rezultati, poročilo) oz. v prevladujoči dikciji učiteljev 'papirologija'. Vendar pa naj omenimo, da se je ta odgovor prevladujoče pojavljal zgolj na eni od vpletenih gimnazij, saj s te gimnazije prihaja kar 2/3 vseh odgovorov te kategorije. 18 (14,1 %) učiteljev je ovirala prenatrpanost učnih načrtov, 13 (10,2 %) pomanjkanje znanja, ravno toliko tudi prostorske omejitve. Večkrat, vendar v manj kot 10 %, se pojavijo še odgovori 'brezbrižnost kolegov' (N = 8), 'nejasnost' (N = 6), 'preveč drugih obveznosti' (N = 7), in 'premalo oprijemljivi rezultati' (N = 6).

Tabela 4: Odgovori učiteljev na vprašanje 'Kaj vam je predstavljalo največjo oviro v procesu akcijskega raziskovanja?'.

OVIRE V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU	Frekvenca	Odstotek
Čas	75	58,6
Pasivnost dijakov	29	23,5
Sistematično zapisovanje ugotovitev	28	22,7
Prenatranost učnih načrtov	18	14,1
Pomanjkanje znanja	13	10,2

Da bi presegli ovire, bi 35 (27,3 %) učiteljev potrebovalo več časa oz. manj drugih obveznosti, 13 (10,2 %) jih predlaga prenovo učnih načrtov v smeri razbremenitve, 9 pa jih predlaga boljšo organiziranost dela na šoli. Večkrat, vendar v manj kot 10 %, se pojavljajo še odgovori kot 'več didaktičnih pripomočkov' (N = 7), sodelovanje s kolegi (N = 8), več ur v predmetniku (N = 6), več izobraževanja (N = 6).

Pri naslednjem vprašanju smo ugotavljali, *katere sestavine/procese/elemente so učitelji vključili v načrt svoje akcijske raziskave* (tabela 5).

Tabela 5: Pogostost umeščenosti posameznih procesov/dejavnosti v akcijsko raziskovalne načrte učiteljev.

Proces/dejavnost	DA		NE		Manjkajoči odgovori	
	F	%	F	%	F	%
Vrstniške hospitacije	99	77,3	24	18,8	5	3,9
Študij strokovne literature	108	84,4	18	14,1	2	1,6
Organizirane razprave	39	30,5	81	63,3	8	6,3
Kritično prijateljevanje	107	83,6	15	11,7	6	4,7
Refleksija prakse	108	84,4	15	11,7	5	3,9
Hospitacije svetovalca	64	50,0	61	47,7	3	2,3
Portfolio	48	37,5	69	53,9	11	8,6
Izobraževalne delavnice	101	78,8	20	15,6	7	5,5

Pod predpostavko, da so to, kar so učitelji načrtovali in zapisali v akcijske načrte, tudi dejansko izvajali, lahko ugotovimo, da je približno 4/5 učiteljev v procesu akcijskega raziskovanja študiralo strokovno literaturo, se angažiralo v procesu vzajemnega kritičnega prijateljevanja, sistematično reflektiralo svojo prakso, se učilo na

temelju povratne informacije ob hospitaciji kolega in se udeležilo izobraževalnih delavnic, povezanih s problematiko akcijskega raziskovanja. Polovici učiteljev je hospital svetovalec.

V projektu niso zaživele sistematične razprave o prebranem strokovnem gradivu in vpeljevanje portfolia, pa čeprav smo šole k temu spodbujali, saj o enem ali drugem poroča približno tretjina učiteljev, kar je občutno manj od prisotnosti drugih preverjenih procesov. Razlogi so verjetno raznoliki, med najpomembnejše za redkejšo pojavnost organiziranih razprav pa verjetno sodi pomanjkanje časa, ki so ga učitelji tudi sicer navajali kot najpogostejšo oviro v procesu akcijskega raziskovanja (glejte zgoraj). Drugi verjetni razlog je pripisovanje pomena tovrstnim diskusijam s strani vodij AR skupin ter njihovo razumevanje lastne vloge in ciljev akcijsko raziskovalnih skupin, o čemer smo večkrat razpravljali na srečanjih šolskih razvojnih timov in v neformalnih razgovorih. Tretji razlog pa je verjetno doživljanje učiteljev, da je AR zahteven proces, predvsem zaradi pomanjkanja metodološkega znanja, kar so učitelji večkrat sporočali ob skupnih refleksijah, izpostavili pa so ta problem tudi člani šolskih razvojnih timov na seminarjih o metodologiji in evalvaciji v izobraževanju. Vodje akcijsko raziskovalnih skupin so mesečna srečanja AR skupin prav zato namenili največkrat tekočim problemom v akcijskem raziskovanju in redkeje organiziranim razpravam o prebranem strokovnem gradivu.

5.3 Pripravljenost in potrebe učiteljev za nadaljnje raziskovanje lastne prakse

Predzadnji sklop vprašanj je preverjal smiselnost in učinkovitost intervencij predstavnikov ZRSS in je obsegal dvojje vprašanj: 1. Kateri od načinov podpore ZRSS so bili za vas koristni?, 2. Kaj bi v prihodnje še potrebovali? Največ učiteljev (69 oz. 53,9 %) je kot koristno in učinkovito izpostavilo *sodelovanje s predmetnim svetovalcem*. 18 (14,1 %) učiteljev je izpostavilo vrednost *skupnih srečanj učiteljev določenega predmeta*, ki so jih organizirali svetovalci za predmet in kjer so predvsem spodbujali izmenjavo izkušenj o vpeljanih spremembah ter učenje drug od drugega. 8 jih je posebej izpostavilo *hospitacije svetovalca* na kateri od ur, izvajanih na spremenjen način. 45 (35,2 %) učiteljev izpostavlja koristnost

izobraževalnih delavnic, ki so jih izvajali različni predstavniki ZRSS. Sedem učiteljev je izpostavilo kot zelo koristna redna srečanja razvojnih timov šol (kar predstavlja četrtno učiteljev, ki so hkrati člani šolskih razvojnih timov), 22 (17 %) učiteljev pa na to vprašanje ni odgovorilo. Sklepamo, da se jim sodelovanje z ZRSS ni zdelo koristno.

Na vprašanje o tem, katere oblike sodelovanja bi še potrebovali v prihodnosti, ni odgovorilo kar 59 oz. 46,1 % učiteljev, iz česar lahko sklepamo, da so ti učitelji bodisi zadovoljni z načini sodelovanja z ZRSS, ki so bili aktualni v obeh letih poteka projekta, ali pa, da se jim ti načini ne zdijo koristni, kar velja zlasti za tiste, ki niso odgovorili niti na to niti na prejšnje vprašanje (N = 23 oz. 17,9 %). 19 (14,8 %) učiteljev predlaga dodatne izobraževalne delavnice, 18 (14 %) bi jih potrebovalo predvsem predstavitve primerov dobre prakse, 12 (9,4 %) pa si jih želi intenzivnejšega stika s svetovalcem za predmet.

Povsem zadnje vprašanje pa je preverjalo pripravljenost oz. namen učiteljev, da bi *akcijsko raziskovali tudi v prihodnosti*. Na to vprašanje jih je 89 (69,5 %) odgovorilo *pritrdilno*, 19 (14,8 %) jih bo akcijsko raziskovalno, če bodo izpolnjeni določeni pogoji (npr. če jim bo dopuščal čas, če bo AR umeščeno v urnik), 16 (12,5 %) jih na to vprašanje ni odgovorilo in samo 5 (3,9 %) učiteljev je odgovorilo, da v prihodnosti ne bodo več akcijsko raziskovali. Kot utemeljitev odločitve za nadaljevanje AR so najpogosteje navedli višjo kakovost dela (20 učiteljev oz. 15,6 % odgovorov) ter profesionalno učenje in rast (13 učiteljev oz. 10,1 % odgovorov). Sklenemo lahko, da sta dobri dve tretjini učiteljev 'posvojili' strategijo sistematičnega spremljanja učinkov lastne prakse, nadzorovanega vpeljevanja sprememb in samoevalvacije, saj vse to prispeva k višji kakovosti, večjemu zadovoljstvu ter profesionalni rasti vsakega izmed njih, pa tudi kolektiva kot celote, ki z intenzivnim, kontinuiranim dialogom o relevantnih vprašanjih šolskega vsakdana postaja skupnost, ki se spreminja, raste in se uči.

6 Sklep

Na temelju evalvacije lahko sklenemo, da so šole in učitelji v projektu Uvajanje sprememb/didaktična prenova gimnazij

napravili pomembne premike v kakovosti lastnega dela. V procesu akcijskega raziskovanja so sistematično preiskovali nekatere vidike svoje prakse, načrtno vpeljali določene spremembe ter učinke teh sprememb spremljali in vrednotili. Akcijsko raziskovanje so doživljali pozitivno: kot priložnost in pridobitev, kot proces, v katerem napredujejo, sodelujejo s kolegi in večajo svojo profesionalnost ter predvsem kot proces, ki spodbuja in jim omogoča ustvarjalnost. Dve tretjini učiteljev sta ga ovrednotili kot zelo pomembno dejavnost za njihov profesionalni razvoj. Prepričljiva večina oz. približno štiri petine učiteljev je v tem procesu študiralo strokovno literaturo, sistematično reflektiralo svojo prakso, se v različnih fazah akcijskega raziskovanja posvetovalo s kritičnim prijateljem, izvedlo učno uro v prisotnosti kolega z namenom in se udeležilo izobraževalnih delavnic. Znatno manj, a kljub vsemu dobra tretjina, jih poroča o vpeljavi portfolia učitelja in organiziranih razpravah o prebranem.

Dve tretjini učiteljev je v procesu akcijskega raziskovanja vpeljalo spremembe, polovica (vseh sodelujočih) v smeri sodobnejših metod in oblik dela. Nekaj jih je preizkušalo timsko poučevanje, vpeljalo spremembe v preverjanju in ocenjevanju znanja ali se intenzivneje medpredmetno povezovalo.

Dobra polovica učiteljev je izpostavila kot pozitivno posledico akcijskega raziskovanja učinkovitejše sodelovanje in bolj kakovostno komunikacijo s kolegi, približno tretjina učiteljev omenja profesionalno rast, četrtnina pa višjo kakovost dela. Največjo oviro v akcijskem raziskovanju je dobri polovici učiteljev predstavljal čas, četrtnini tudi pasivnost dijakov. Da bi te ovire presegle bi – pričakovano – dobra četrtnina potrebovala več časa oz. manj drugih obveznosti. Kot najbolj koristno obliko institucionalne podpore (podpore ZRSS) v procesu vpeljevanja sprememb je polovica učiteljev izpostavila sodelovanje s predmetnim svetovalcem, dobra tretjina pa izobraževalne delavnice v kolektivu. Na vprašanje o tem, katere poleg omenjenih oblik podpore bi še potrebovali v prihodnosti, jih polovica ni odgovorila, petina pa je predlagala dodatne izobraževalne delavnice.

Dve tretjini učiteljev je izjavilo, da bodo akcijsko raziskovali tudi v prihodnosti, saj jim to predstavlja možnost profesionalne rasti in zagotavljanja kakovosti lastnega dela. Dobra desetina učiteljev

bo svojo prakso raziskovala še vnaprej, če bodo izpolnjeni določeni pogoji, in zgolj peščica (pet učiteljev) jih z akcijskim raziskovanjem ne bo nadaljevala.

Predstavljeni rezultati po naši presoji predstavljajo močan empiričen argument za nadaljnje usmerjanje in spodbujanje učiteljev ter celotnih šolskih kolektivov v procese (akcijskega) raziskovanja in samoevalvacije, sistematičnega spreminjanja lastne prakse ter skupnega iskanja rešitev v smeri višje kakovosti posameznih praks, katerih rezultat je dvig splošne ravni kakovosti življenja vseh vpletenih v šoli.

7 Viri

Caluwe, de L., Vermaak, H. (2002). *Learning to Change. A Guide for Organization Change Agents*. London: SAGE Publications.

DiBella, A. J., in Nevis, E. C. (1998). *How Organizations Learn? An integrated Strategy for Building Learning Capability*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Frost, D., in sod. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London in New York: Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group.

Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001). *Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holen, A. (2000). The PBL group: self-reflection and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher* 22 (5), 485–488.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 22–29.

McKernan, J. (1991). *Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioners*. London: Kogan Page.

Rupnik - Vec, T. (2005). Didaktična prenova – priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja? *Vzgoja in izobraževanje*, 36 (4, 5), 5 – 11.

Rupnik - Vec, T. (2006a). Vloga šolskega razvojnega tima v procesih uvajanja sprememb ter zagotavljanja kakovosti. V M. Zorman (ur), *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Gradivo za razvojno načrtovanje. Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje. Ljubljana: ZRSS, MŠŠ, 62–123.

Rupnik - Vec, T. (2006b). Kritična samorefleksija – temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika, 10 (4)*, 429–466.

Rupnik - Vec, T. in Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRSS šolam pri vpeljevanju sprememb. V B. Rupar (ur), *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, ESS, BASICS, 69 – 94.

Rutar - Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSS.

Rutar - Ilc, Z. (2005). Učno-ciljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovo gimnazij. V T. Rupnik - Vec in sod. (ur), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSS.

Senge, P., in sod. (2001). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.

Sentočnik, S. (2003). The Future of Education: Creating Conditions for Learning. V R. Schollaert (ur), *Disclosing the treasure within. Toward schools as learning communities*. Antwerpen – Apeldorn: Garant, 27–46.

Izvirni znanstveni članek, prejet junija 2007.