

Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj

Mirjana Šagud
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Formalno, neformalno i informalno pripremanje za područje praktičnog odgojno-obrazovnog procesa mora biti integralni dio inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja i napredovanja odgajatelja. U radu se razmatra aktualni diskontinuitet između ta dva područja profesionalnog razvoja odgajatelja koji se razmatra u svjetlu neadekvatne (prvenstveno metodičke) inicijalne pripreme budućih odgajatelja i nepredvidljive i kompleksne pedagoške prakse. Teorijska, profesionalna i stručna znanja odgajatelja trebala bi biti međusobno komplementarna i činiti nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje se može realizirati u okviru pojedinačnog profesionalnog razvoja pojedinca i/ili tijekom zajedničkog istraživanja prakse odgajatelja s ostalim profesionalcima (refleksivna praksa).

Profesionalni razvoj odgajatelja ne može biti definiran samoinicirajućim sporadičnim intervencijama, nego sustavnim i kontinuiranim aktivnostima koje su istovremeno usmjerene na osobno ali i kolektivno mikroistraživanje, te čine značajan dio individualnog i specifičnog profesionalnog i akademskog razvoja.

Ključne riječi: inicijalno obrazovanje odgajatelja, profesionalni razvoj odgajatelja, kompetencije odgajatelja, istraživanje odgojno-obrazovne prakse, refleksivna praksa.

Uvod

Današnji svijet je svijet promjena koje se događaju vrlo brzo i nepredvidljivo pa se, među ostalim, od odgoja i obrazovanja (formalnog, neformalnog i informalnog) zahtjeva kontinuirano mijenjanje i prestrukturiranje. Ovo stoljeće je stoljeće neizvjesnosti koja je u krajnjoj konsekvenci bolja od sigurnosti koja nas čini inertnim i samim time onemogućuje napredak (Hentig, 2007; Fullan, 2008). Formalno i informalno pripremanje za područje praktičnog odgojno-obrazovnog procesa mora biti integralni dio inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja i napredovanja odgajatelja. Smatramo da je još uvijek izražen diskontinuitet između inicijalnog obrazovanja praktičara i njegova kasnijeg profesionalnog razvoja. Moguće su najmanje dvije situaci-

je koje otežavaju kontinuitet, konzistentnost i komplementarnost formalnog (inicijalnog) obrazovanja i kasnijeg neformalnog profesionalnog razvoja odgajatelja. Moguća je situacija da tijekom inicijalnog obrazovanja ne razvijamo kod studenata (budućih odgajatelja) one kompetencije i kapacitete koji će im kasnije, ulaskom u odgojno-obrazovnu praksu, osigurati snalaženje u složenim uvjetima pedagoške prakse i biti relevantne i adekvatne izazovima konkretnog okruženja. Praktičar ne ulazi u statičnu i unaprijed poznatu sredinu, pa disproporcija između očekivanja budućih praktičara i njihovih trenutačnih kapaciteta i sposobnosti može uzrokovati niz interpersonalnih i intrapersonalnih konfliktnih situacija. Ni jedna naučena tehnika ili strategija ne mora nužno biti učinkovita u svim praktičnim situacijama (Schon, 1990; Neuweg, 2004; Fullan, 2008) jer je

svaka pojedinačna akcija tijekom praktičnog djelovanja jedinstvena i traži istovremeno široko teorijsko znanje i praktično profesionalno umijeće. Divergentan i polivalentan je raspon činitelja koji određuje pristupe i akcije u profesionalnom polju djelovanja. Te odluke i varijacije, kako tvrdi Zwozdiak-Myers (2008) određene su, među ostalim, kulturom, senzibilitetom i vrijednosnim sustavom pojedinca. Sinergija akcije i reakcije unutar konkretnih situacija, njihovo kasnije promišljanje u okviru refleksivnog procesa kojim se usredotočujemo na razumijevanje pojedinačnih akcija čine učinkovitu praksu koja je velikim dijelom određena individualnom biografijom odgajatelja.

Nerijetko dolaskom u tradicionalnu i rigidnu poticajnu sredinu mladi profesionalac ima mnogo dilema, ali nedovoljno prilika za njezinim slobodnim organiziranjem, provjeravanjem različitih strategija i koraka, te sudjelovanjem u zajedničkim refleksijama s kolegama. "Praktične situacije nisu determinirane i vezane uz unaprijed naučene, prepoznatljive i fiksirane reakcije (...) već su obilježene njihovim prepoznavanjem i odgovaranjem na iste" (Oser i sur., 2006) ili, kako tvrdi Neuweg (2004), radi se o tome da učitelji promisle o vlastitom djelovanju i učinkovitosti. Očekivana bi bila situacija da odgajatelji ulaskom u odgojno-obrazovnu ustanovu nastavljaju prije započeti put razvijanja svojih stručnih i profesionalnih kompetencija. Budući se sve više govori o građenju nekih novih kompetencija potrebnih za bolje snalaženje odgajatelja (i svih drugih profesionalaca) u kompleksnom području prakse (posebice istraživačke i refleksivne), očekuje se da već na razini inicijalnog profesionalnog obrazovanja intenzivnije uključimo studente u istraživačke aktivnosti u kojima će aktivno participirati u promišljanju ali i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse, i na tim temeljima izgrađivati vlastiti profesionalni identitet.

Razvijanje osobnih, stručnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja

Kompetencija se najčešće definira kao pojedinačna sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline pri čemu se ne radi o urođenim sposobnostima, već o sposobnostima koje su

rezultat razvoja individue (Medel-Anonuevo i sur., 2001). Ulaskom u profesionalno područje djelovanja odgajatelj počinje s građenjem osobnog repertoara divergentnih tehnika i strategija koje će voditi njegovu praksu.

Intelektualna i praktična spretnost u koju je uključeno i implicitno znanje (u odnosu na eksplicitno i planirani kurikulum) mnogo je veće, motivacija, te vrijednosna usmjerenja praktičara čine značajne čimbenike koji se ne mogu promatrati isključivo u svjetlu formalnoga ili planiranog kurikuluma.

Potrebna je priprema odgajatelja za složeno i dinamično područje odgojno-obrazovne prakse u kojem se mora na fleksibilan, kreativan i razvojno primjeren način prilagoditi aktualnim uvjetima, te ih mijenjati s obzirom na konkretan kontekst, poticati razvoj svakog pojedinog djeteta, na originalan i osebujan način izabirati strategije koje su rezultat promatranja, procjenjivanja, refleksije i adekvatnih postupaka ili intervencija. U kompetencijskom pristupu građenje i razvijanje kompetencija odgajatelja ili učitelja ne može se temeljiti na tradicionalno obrazovanom odgajatelju i učitelju čije profesionalne kompetencije čine uvježbane postupke, "artikulacije procesa", stereotipe i obrasce. Usmjerenost na sve čimbenike odgojno-obrazovnog procesa (prije svega na odgajatelja i odgajatelja u najužem smislu te riječi) isključuje monopol odgoja, učenja i poučavanja s odgajatelja/učitelja kao jedine i dominantne subjekte pedagoške prakse.

Ostvarivanje korelacije znanja, umijeća i sposobnosti odgajatelja stečenih tijekom njegovog formalnog obrazovanja i kasnijeg kontinuiranoga profesionalnog razvoja sa stupnjem njegove uspješnosti u multidimenzionalnom profesionalnom polju djelovanja traži izgrađivanje koherentnog interdisciplinarnog znanja. Na razini inicijalnog obrazovanja traže se inovativne obrazovne strategije, te visoka razina djelovanja, učinkovitosti i kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova na svim razinama, kako bi se moglo odgovoriti na izazove budućnosti i autentičan kontekst u kojem se odgojno-obrazovna praksa odvija. Nadalje, kompleksni socijalni, politički, ekonomski i konkretni institucijski uvjeti utječu na akcije praktičara i njihovo vrednovanje (determinirano potrebnim kompetencijama) bitno će odrediti položaj i postignuća odgajatelja (Elmore, 2007).

Razvijanje i podizanje profesionalnih kompetencija odgajatelja ili "kompetencija za djelovanjem" (Meyer, 2002, 190) ili sposobnost iznalaženja novih i nekonvencionalnih putova ovisi o teorijskom znanju (koje se stječe tijekom studija), stručnom znanju (određeno kao praktično ili profesionalno znanje), te biografijom učenja odgajatelja koju čini osobna i socijalna kompetencija. Teorijska, profesionalna i stručna znanja odgajatelja trebala bi biti međusobno komplementarna i sačinjavati nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje se može realizirati u okviru pojedinačnog profesionalnog razvoja pojedinca i/ili tijekom zajedničkog istraživanja prakse odgajatelja s ostalim profesionalcima (refleksivna praksa).

Spremnost i sposobnost interveniranja praktičara (odgajatelja ili učitelja) u realnom kontekstu, u kojem se od njega očekuje fleksibilnost u pristupu pedagoškoj praksi koja se temeljem kontinuiranog promatranja, procjenjivanja, organiziranja i reorganiziranja mijenja i modificira, sigurno je jedna od nužnih osobina praktičara koji djeluje unutar odgojno-obrazovnog konteksta. Učiti kako učiti (metaučenje), osuvremenjivanje osobnih, stručnih i profesionalnih sposobnosti u procesu učenja koje se definira kao učenje činjenjem (learning by doing) (Delors, 1998) koje stvara dio implicitnog znanja – koje se ne može eksplicirati već se mora naučiti iskustvom. Brzo rješavanje praktičnih probleme, anticipiranje odgojno-obrazovnih potreba, neke su nove kompetencije i vještine potrebne suvremenom praktičaru. Jedna od kompetencija praktičara koja se čini izuzetno sofisticiranom je sposobnost da se tijekom neposredne prakse pravilno neposredno i intuitivno reagira što Schon (1983) naziva "refleksija u akciji". Unutar uspješnih odgojno-obrazovnih organizacija tražene osobine praktičara su i motivacija za daljnjim napredovanjem i učenjem, razvijanjem fleksibilnosti, prilagodljivosti, originalnosti, te vještina komuniciranja, analiziranja i reflektiranja vlastitih i tuđih postupaka u pedagoškoj praksi (Senge, 2007; Fullan, 2008).

Mnogi autori (Schon, 1990; Dahlberg i Moss, 2005; Šagud, 2006; Slunjski, 2008; Curtis i Carter, 2008; Zwozdiak-Myers, 2008; Miljak, 2009) ističu značaj spremnosti i sposobnosti praktičara za zajed-

nički kolegijalni diskurs u procesu refleksivne prakse kojim će se pokazati otvorenost za alternativne strategije i postupke, bolje razumijevanje i građenje kurikuluma tijekom individualnih ili socijalnih akcija i refleksija, te definiranje i redefiniranje aktualne pedagoške stvarnosti. Diskurs je usmjeren na različita gledišta i njime se identificiraju oni aspekti prakse u kojima se primjenjuju i razvijaju alternativni planovi (potreba izbjegavanja imperfektivnosti) i strategije, te se procjenjuje učinkovitost njihove praktične implementacije. Svaka inovacija i promjena je višedimenzionalna, pa je inovativan proces istovremeno individualan i suradnički. Međutim, upravo suradnički aspekt kritičkog sagledavanja realnosti njezinog mijenjanja i zajedničkog konstruiranja traži od svakog pojedinca polivalentne dispozicije koje ulazi u prepoznavanje implicitne pedagogije, te sposobnosti timskog rada i spremnost na otvorene rasprave.

Aktualno obrazovanje odgajatelja

Inicijalno obrazovanje odgajatelja kao ishodište profesionalnog razvoja trebalo bi biti komplementarno s kasnijim profesionalnim razvojem i napredovanjem odgajatelja sukladno aktualnim društvenim, političkim, socijalnim, ekonomskim i drugim determinantama koje impliciraju profesionalne i osobne kompetencije praktičara.

Ograničen tehnicistički ("tehnološki model" prema Neuwegu, 2008) pristup je ili usmjerenje na relativno usko specijalizirana znanja ili vještine kojim još uvijek korespondira i način (danas još uvijek dominantne) inicijalne pripreme i kasnijeg profesionalnog razvoja odgajatelja, odražava način percipiranja praktičara kao realizatora unaprijed definiranih poželjnih ili nepoželjnih strategija u pedagoškoj praksi ranog i predškolskog odgoja.

U tom se smislu znanje razmatra u okviru prve razine profesionalnih znanja i kompetencija, potrebnih za "ulazak" u samu odgojno-obrazovnu praksu, koje odgajatelji stječu na specijaliziranom fakultetu zaduženom za njihovo inicijalno (akademsko) obrazovanje. Bez obzira na formalne nastavne planove i programe, omjer zastupljenosti teorijskog i stručnog znanja može bitno varirati (kako između pojedinih metodika, tako i između pojedinih visokoškolskih ustanova). To se odnosi i na dominantan

način učenja i stjecanja znanja tijekom formalnog stupnja obrazovanja, što će se reflektirati na kasniji implicitni i eksplicitni pristup učenju i poučavanju djeteta, kao i na osobni profesionalni razvoj odgajatelja. Na toj razini obrazovanja odgajatelji dominantno stječu tzv. teorijsko znanje, koje je podijeljeno u različite discipline – ono je parcijalizirano, redukcionističko, usustavljeno i usmjereno na generalizacije koje se smatraju relevantnim. Nerijetko smo skloni stjecanje teorijskih znanja vezati samo uz razinu formalnog obrazovanja odgajatelja, bez sagledavanja dostatnih profesionalnih umijeća i sposobnosti.

Upravo na ovaj problem ukazuje Liessmann (2008) koji smatra da suvremenom znanju nedostaje sinteza, ono je lako usvojivo, ali i lako zaboravljivo, partikularizirano je i fragmentarno. Takvo znanje, prema mišljenju autora, ima nekoliko značajnih nedostataka: izostanak sinteze, praktičnost i upotrebljivost. Znanje se ne može promatrati kao linearno i koherentno pojedinim znanostima ili jasno odvojenim znanstvenim disciplinama (UNESCO World Report, 2005; Liessmann, 2008). Znanje je nužno interdisciplinarno, ali je istovremeno praktično, autohtono (s obzirom na njegovu primjenu u specifičnom kontekstu) i fleksibilno (s obzirom na konkretne odgojno-obrazovne situacije).

U profesionalnom razvoju praktičara, razdoblje stjecanja elementarnog iskustva i znanja događa se tijekom "praktikuma" ili studentske prakse, koja čini sastavni dio njegovog inicijalnog obrazovanja. Jedna od dilema vezana uz pitanje ovog područja formalnog obrazovanja jest – koliko budući profesionalci imaju prigode istraživati, procjenjivati i sudjelovati u koherentnom odnosu između pedagojske teorije i pedagoške prakse. Drugim riječima, ima li budući profesionalac mogućnost za nesmetanim i nerizičnim (s obzirom na procjenjivanje i ocjenjivanje mentora) uvođenjem strategija koje nisu isključivo rutinske, konvencionalne i linearne. Nerijetko postoji potreba odvajanja objektivno definiranih uvjeta i njima sukladno metodički oblikovanih postupaka, te osobnog, autonomnog razvoja i usmjerenja koje je vezano uz našu osobnu implicitnu pedagogiju (često nedovoljno osviještenu, prešutnu filozofiju odgoja).

Problem transfera tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja, ukazuje na nedovoljan broj kvalitetnih prigoda za stjecanjem,

primjenom i uvježbavanjem stručnog znanja, jer eksplicitno znanje samim tim što je eksplicitno – nije istovremeno i umijeće; kao što ni stručnost verbalizacije nije sama po sebi i stručnost djelovanja (Neuweg, 2008). Inicijalnu pripremu odgajatelja ne može karakterizirati niti slijepa rutina (uvježbavanje didaktičkih postupaka) niti pasivno, od prakse izolirano ili "uzdignuto", teorijsko znanje. Preuzimanje rizika na temelju znanja, iskustva i pronicljivosti u konkretnom profesionalnom kontekstu ključno je za dobar pristup praksi i rješavanju svakodnevnih problema (Fullan, 2008), kao i njegova spremnost i sposobnost da istovremeno i slijedi pravila pri djelovanju, ali ih i subjektivizira, primjenjuje i postavlja (Neuweg, 2008),

Stoga smatramo da bi planiranje i razvoj kurikula na visokoškolskoj razini trebao implicirati potrebe kompleksnog konteksta u kojem će participirati kao praktičari, posvećujući veću pozornost fleksibilnosti i raznovrsnosti, kako u sadržajnom, tako i u metodičkom pogledu.

Pedagojska teorija i pedagoška praksa u reflektivnom procesu profesionalne preobrazbe odgajatelja

Autentičnost, pluralizam, originalnost i nova znanstveno-teorijska razmišljanja u definiranju i realiziranju odgojno-obrazovne prakse pretpostavlja osnaženog i odgovornog profesionalca koji ima dovoljno znanja, umijeća i autonomije za suvereno oblikovanje specifičnog praktičnog područja prakse i konkretnoj i nadasve nepredvidljivoj kulturi ustanove (Šagud, 2006; Slunjski., 2008; Sočo-Petrović, 2009). Autonoman i kompetentan praktičar izbjegava imitiranje ili reproduciranje unificiranih postupka i akcija, nego nastoji na temelju opserviranja prakse te njezinom refleksijom i samorefleksijom kreirati i sukreirati konkretnu i autentičnu odgojno-obrazovnu praksu. Tako odgojno-obrazovna praksa postaje inspiracija za nove strategije, hipoteze, interpretacije i ideje o učenju i poučavanju. Pretpostavka za građenje tako otvorene i dinamične kulture i kurikula ustanove traži praktičara kreatora, a ne imitatora (Day, 2008), te svakodnevno realiziranje zajedničkih interesa (djece i odraslih) u kojima su profesionalci

usmjereni na odgojno-obrazovni proces koji predstavlja izazov za traženje različitih rješenja (Fullan, 2008). Senge i sur. (2007) upozoravaju na problem vezan uz sposobnost osvještavanja i kritičkog promišljanja vlastitih i tuđih postupaka u okviru pedagoške prakse, pa tvrde da “sve dok ljudi ne uvide svoje uobičajene načine tumačenja situacije, nisu sposobni zakoračiti u novi svijet” (isto, 51). Potrebno je biti svjestan osobnog praktičnog iskustva i djelovanja kako bismo svakodnevno mijenjali i unapređivali kontekstualno determiniranu odgojno-obrazovnu praksu. Na tragu toga je i autorica Barth (2004) koja metodičku pripremu budućih odgajatelja (učitelja) temelji na upoznavanju širokih didaktičkih modela koji bi se primjenjivali i provjeravali u stvarnom kontekstu i kasnije procjenjivali obzirom na uspjeh njihove primjene. Ukoliko budućem nastavniku nismo osigurali tako široko postavljene modele (ili strategije), on će u praksi koristiti “neformalizirane modele koje je sam proživio” (isto, 18), što znači da će najčešće dominirati tradicionalno razumijevanje znanja, transmisijski model poučavanja, pasivna uloga odgajnika i statičko znanje.

Način na koji su se gradila i kasnije razvijaju profesionalna znanja i sposobnosti nerijetko definiraju odnos koji imamo prema odgajanicima u procesu učenja i poučavanja. Specifične strategije i postupci koje su u odgojno-obrazovnoj praksi realiziraju, rezultat su promatranja te individualnog i zajedničkog procjenjivanja profesionalaca u odgojno-obrazovnom procesu putem refleksije i samorefleksije.

U optimalnim uvjetima profesionalne pripreme i razvoja praktičara potrebna je:

- izbjegavati odvojenost teorijskog i praktičnog dijela profesionalnog razvoja odgajatelja te vremenske i vrijednosne distance između jednog i drugog područja
- integracija i koherentni pristup široko postavljenih didaktičkih modela koji ulaze u entitet “akademske znanja”
- izgradnja specifičnih, kontekstualno determiniranih strategija koje se primjenjuju u svakodnevnoj praksi

Spremnost na otvorenost u pristupu odgojno-obrazovnim fenomenima, rješavanju praktičnih svakodnevnih situacija, oslobađanje od unaprijed “artikuliranih pristupa” i potrebe za odgojno-obra-

zovnom stvarnošću koja se unaprijed može lako predvidjeti, pa sukladno tome i isplanirati. Polivalentnost i pluralnost u kompleksnim interakcijskim odnosima koji karakteriziraju svaku kulturu odgojno-obrazovne ustanove traže posebne kompetencije i senzibilitet praktičara. Suvremeni odgajatelj trebao bi biti spreman na modificiranje kurikula i njegovo komplementarno razvijanje i građenje u konkretnom kontekstu u kojem se realizira, te na preuzimanje i prihvaćanje izazova i odgovornosti za “nadasve dinamičan proces učenja i poučavanja, te spremnost da pažljivim promatranjem i samorefleksijom gradimo kurikulum” (Curtis i Carter, 2008).

Usmjerenje na sve čimbenike odgojno-obrazovnog procesa, prije svega na djecu, a onda na odgajatelje, roditelje, stručne službe, ravnatelje i vanjske čimbenike koji omogućuju njegovu kvalitetu novi je pristup u kojem je “znanje o akciji” rezultat aktivnosti svih onih koji aktivno participiraju u osobnom i zajedničkom konstruiranju i sukonstruiranju znanja o pedagoškoj praksi. Iz tog bi razloga izobrazba odgajatelja treba biti mnogo šira od disciplina ili područja kojima su oni još uvijek poučavani (metodike iz pojedinih područja), te je potrebno mijenjati takvo usmjerenje odgajatelja koji ima dominantnu ulogu u transmisijskom procesu prijenosa znanja u kojem su djeca pasivni recipijenti i u kojem teorija transfera dominira nad interaktivnim procesom između subjekta i materije. Nužno se usmjeriti na razumijevanje procesa učenja i poučavanja povezanog s građenjem (konstruiranjem) znanja, te na proces učenje kao interaktivnog procesa u kojem se mijenjaju uobičajene i prepoznatljive uloga onog koji poučava i onog koji je poučavan i vođen. Odgajatelj treba preuzeti odgovornost za kvalitetu učenja samostalno i socijalno konstruiranje znanja. Različite koncepcije učenja i poučavanja ne moraju se doživljavati hijerarhijski, isključivo i kontradiktorno, pa je najbolja situacija kad je znanje rezultat zajedničke, socijalne konstrukcije pojedinih sudionika u aktivnom dijalogu unutar socijalne situacije što smatramo najvišom kategorijom profesionalnog razvoja odgajatelja.

Jačanje i razvijanje istraživačke kompetencije uz pomoć koje bi odgajatelj bio u stanju adekvatno promatrati i procjenjivati odgojno-obrazovnu praksu trebalo bi postati jedna od značajnih zadaća svih

onih koji su usmjereni na profesionalni napredak praktičara i koji su istovremeno odgovorni za kasnije svakodnevno propitivanje svojih i tuđih pedagoških postupaka te dugoročno razvijanje i mijenjanje aktualne pedagoške prakse putem divergentnih i otvorenih pristupa.

Cjeloživotno učenje i obrazovanje doprinosi kontinuiranom razvoju odgajatelja

“Mi svakodnevno učimo i to radimo više ili manje intenzivno. Ponekad to činimo samostalno, ponekad je taj proces nenamjeren, vrlo često neizbježan. Živjeti život bez kontinuiranog učenja je nezamislivo.” (Medel-Anonuevo i sur., 2001, 13)

Zbog relativizacije znanja način njegovog stjecanja i primjene postaju izuzetno bitni (Calderhead, 1987; Barth, 2004; Liessmann, 2008). Brzim zastarijevanjem znanja “sposobnost razvijanja, kod osobe koja uči, samih procesa pomoću kojih se oblikuje znanje je cilj koji ima središnje mjesto. Time način učenja postaje jednako važan kao i ono što se uči, jer na odlučujući način utječe na kakvoću stečenih znanja i na samu misao.” (Barth, 2004, 15)

Uvijek aktualan Deweyev stav o obrazovanju po kojem učiti znači učiti misliti, i danas učenje objašnjava razumijevanjem onog što se uči i radi, odnosno proces učenja veže uz akciju i reflektiranje koje dovodi do nove akcije i prilagodbe. Međutim, kontinuirani napredak nije uvijek moguć, kako ističu Senge i sur. (2007) u “uvjetima dramatičnih promjena u svijetu, većina škola, poslovnih, državnih i drugih većih organizacija, ustrajno nastavlja provoditi istu vrstu institucionalnih akcija kao i uvijek do tada” (isto, 17), što rezultira reaktivnim učenjem kao načinom preslikavanja uobičajenog načina razmišljanja i prakse unutar poznatih i neriskantnih kategorija u kojima je prisutan nekomplementarni sustav vođenja (Fullan, 2008; Senge i sur., 2007).

Suvremena komunikacijska i informacijska tehnologija stavila je pred ljudsko društvo nove mogućnosti, ali istovremeno i nove izazove. Takvo društvo, društvo koje uči (learning society) i društvo znanja (knowledge society), označava novi tip društva u kojem se brišu granice mjesta i prijenosa znanja. Kontinuirano cjeloživotno obrazovanje i osposobljava-

nje ne može biti izbor ambicioznih pojedinaca niti predmet vlastitog izbora nego potreba samoizgradnje i samonapredovanja.

Cjeloživotno obrazovanje i učenje trebalo bi biti generalni životni koncept, istovremeno i individualan i socijalan, i koji paralelno stvara situacije za učenjem i uvježbavanjem znanja u praksi. U tom je kontekstu praktičar odgovoran za stvaranje uvjeta u kojima odgajanci postaju kreatori i istraživači, a njihov odnos s okolinom karakterizira aktivan i angažiran odnos u kojem učenici i učitelji predlažu i postavljaju hipoteze, koje zatim provjeravaju, prihvaćaju ili odbacuju. Senge i sur. (2007) ističu značaj i aktualnost izvornih modela Deweyeva učenja (promatrati, otkriti, planirati nove akcije i provesti iste). Taj krug učenja, kako ističe autor, od strane znanstvenika doživio je mnoge modifikacije, ali je u svojoj osnovnoj ideji ostao isti – polazi se od praćenja, procjenjivanja i djelovanja kao procesa koji dovodi do nove kvalitete u pedagoškoj praksi.

Većina promjena ne polazi od njihovog istinskog dubinskog razumijevanja i ima tek površni karakter koji ne uzima u obzir složene i nepredvidljive situacije u kojima mnogo ljudi moraju pronaći konsenzus za rješavanje svakodnevnih praktičnih dilema. Pristup praksi koju je razvio Schon (2003) putem refleksivnog učenja, a po kojem je suština u “promatranju, promatranju i promatranju... pa onda reflektiranju i... brzom djelovanju, s prirodnim tokom procesa” (isto, 89) postupno osigurava dinamičan odnos između teorije i prakse unutar problema pedagoške provenijencije.

Komplementarnost procesa istraživanja pedagoške prakse i građenja nove teorije

Kompleksnost i dinamičnost pedagoške prakse nedovoljno se sagledava i prihvaća u tradicionalnom načinu učenja o pedagoškoj praksi i njezinom istraživanju. Skloni smo se dominantno orijentirati na razlikovne značajke pedagojske teorije u odnosu prema odgojno-obrazovnoj praksi.

Usmjeravanjem na zajedničke ciljeve teorije, prakse i istraživanja (što predstavlja unapređivanje znanosti općenito), mogu se bolje sagledati aktualne teorije koje se u praksi realiziraju (implicitne,

osobne), te omogućiti njihova modifikacija i generiranje nekih novih pristupa u odgojno-obrazovnoj praksi (građenje nove teorije). Ili, kako tvrdi Neuweg (2008), iskustvo postaje didaktički korisno tek ondje kad se susreće sa spremnošću i sposobnošću za mišljenje, jer nema učenja iz iskustva bez povratne obavijesti o učinkovitosti vlastitog djelovanja.

Ovo drugo je određeno i načinom istraživanja odgojno-obrazovne prakse od strane praktičara ili "predstavnik znanosti". Nerijetko postoji preveliki stupanj dihotomije između konkretne odgojno-obrazovne prakse i načina njezinog istraživanja. (Krstović, 2007; Šagud, 2006). Taj nesklad dovodi do toga da su rezultati istraživanja za same praktičare neupotrebljivi zbog njihove pretjerane apstrakcije ili generalizacije. S druge strane, nerijetko su uloge u prostoru visokog obrazovanja (učitelj, student, istraživač) vrlo jasno odvojene što predstavlja paradoks budućoj praksi ili logici visokoškolske nastave (Krstović, 2007). Pretpostavka angažiranja i aktivnog participiranja odgajatelja u istraživanju odgojno-obrazovne prakse jest njegovo vrlo rano uključivanje u osnovne segmente procjenjivanja i razumijevanja prakse u okvirima raznovrsnih praktičnih sekvenci.

Tradicionalno se u istraživanjima praktičar doživljava i tretira kao objekt istraživanja kojeg netko procjenjuje ili vrednuje, i na temelju toga stvara neke zaključke o određenoj pojavi u odgojno-obrazovnoj praksi. Praktičari u takvom (generalnom i općenitom) odnosu spram odgojno-obrazovnih fenomena koji su u realnim okolnostima vrlo specifični i kontekstualno determinirani, nisu bili u mogućnosti "otkriti" specifične implikacije njihovih rezultata. Opisana su istraživanja često bila usmjerena na trenutno aktualne ili "moderne" teme ili su bila vrlo "znanstveno" utemeljena i samim tim daleko od njihovog prepoznavanja ili primjena u praksi. U takvim odnosima oni koji su planirali i vodili istraživanja (najčešće predstavnici znanosti) bili su zaduženi za "precijenjenu" znanstvenu razinu, a participiranje praktičara za "podcijenjenu" praktičnu razinu. Akcijska su istraživanja, kao kontinuirano procjenjivanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse od strane različitih profesionalaca, svojim utjecajem usmjerena na podizanje profesionalne kompetencije odgajatelja, a time i na razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Izazov u tom odnosu leži u kritičkoj

refleksije vlastite implicitne pedagogije (često skrivene, neizrečene i neosvijestene koncepcije učenja i razvoja) koja je određena nekom teorijom, ali istovremeno i istraživanjem različitih perspektiva pedagoške prakse i preuzimanjem aktivne participacije u njezinom mijenjanju (Schon, 1990).

Unutar formalnoga profesionalnog obrazovanja i u okviru formalnih programa još uvijek se ostavlja vrlo malo prostora za formiranje, građenje i razvijanje istraživačkih kompetencija budućih odgajatelja koje su nužne za kasnija autonomna strukturiranja i restrukturiranja pedagoške prakse od strane odgajatelja. Integralno sagledavanje prakse i istraživanja u kojem su rezultati relevantnih istraživanja povezani s kritičkim načinom razumijevanja profesionalne prakse konceptualna je okosnica zajedničkog i refleksivnog učenja o pedagoškoj praksi. Takav proces stvara specifične kompetencije vezane uz kontinuirano autonomno i zajedničko učenje i razumijevanje odgojno-obrazovne prakse i omogućuje potpunije i dublje razumijevanje profesionalnog života, kritični diskurs, aktivniji praktični angažman i veću razinu odgovornosti za kvalitetu specifičnoga profesionalnog konteksta u kojem praktičari participiraju.

Profesionalni razvoj odgajatelja ne može biti definiran samoinicirajućim povremenim intervencijama, nego sustavnim i kontinuiranim aktivnostima koje su istovremeno usmjerene na osobno, ali i kolektivno mikroistraživanje i čine značajan dio individualnog i specifičnog profesionalnog i akademskog razvoja. U tom procesu razvijanje sposobnosti putem refleksije, učenja i poučavanja pridonosi razvoju i unapređenju osobnih i profesionalnih kompetencija i cjelokupnom razvoju praktičara.

Akcijsko istraživanje "kao dio profesionalne realizacije određenih ideja" (Light i Cox, 2001, 227) i "kolaborativne i zajednički usmjerene pedagogije" (Bredenkamp, 2008, 49) predstavljaju provjeru i transformaciju "akademske prakse" u kojem se razvija kritički odnos prema vlastitim neposrednim akcijama i akcijama svojih kolega i putem kojeg se omogućuje svima njima profesionalna i osobna emancipaciju i razvijanje stvarnog, konkretnog i neposrednog odgojno-obrazovnog konteksta. Tako su svi oni koji su dio kompleksnog procesa učenja i poučavanja o pedagoškoj praksi uključeni u refleksivan postupak zajedničke procjene koji od svih koji u

njemu participiraju zahtjeva promišljanje te rješavanje konkretnih kontekstualnih i konceptualnih problema. Živjeti u kontinuiranom i dinamičnom svijetu promjena znači njihovo prihvaćanje kao nužan i nezaobilazan način promišljanja i razvijanja odgojno-obrazovne prakse. Akcijska istraživanja omogućuju praktičarima identificiranje individualnih ili zajedničkih područja interesa (dilema, pitanja ili problema) u konkretnim sredinama, usmjerenost na traženje odgovora na temelju podataka, opservacija, promišljanja i refleksije te stvaranju (privremenih) zaključaka o rješavanju dilema pedagoške prakse.

Odluke koje praktičar treba donijeti u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, kao izrazito interdisciplinarnom i multidimenzionalnom procesu, definirane su njegovim senzibilitetom za prepoznavanjem, procjenjivanjem, razumijevanjem i odgovarajućim reagiranjem u aktualnom trenutka te izborom adekvatnih strategija. Često reakcija praktičara mora biti intuitivna i neposredna i to je, prema Schonu (1990), odnos između teorije s kojom je u procesu formalnog obrazovanja svaki profesionalac upoznat i njegove samorefleksije i refleksije u akciji koja pokazuje razinu njegovog razumijevanja odgojno-obrazovne prakse. Ovaj proces je, međutim, u kasnijem emancipiranju odgajatelja kao autonomnog i kompetentnog praktičara povezan s nekoliko relevantnih procesa, kao što su: povezanost prakse, učenja i istraživanja. Ti se procesi mogu sagledati jedino u komplementarnim ulogama pojedinih participanata u razumijevanju i istraživanju odgojno-obrazovne prakse (odgajatelja, stručnog tima, istraživača i dr.).

Emancipacija i afirmacija praktičara trebala bi proizlaziti iz demokratskog stila vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom u kojem bi autonomne odluke praktičara bile rezultat zajedničkog kolegijalnog diskursa, a ne autoritarnog vođenja prakse od strane vanjskog autoriteta.

Zaključak

Odgojno-obrazovna praksa nije apstraktni i imaginarni konstrukt koji će se realizirati u uniformnim i predvidljivim uvjetima. Ona je autentična, mada se nerijetko doživljava kako linearna i konvencionalna. Odgajatelj u aktivnom odnosu prema konkretnoj odgojno-obrazovnoj praksi nastoji (zajedno s

ostalim profesionalcima unutar konkretne institucije) identificirati, kritički istražiti i na kraju razviti takve strategije i praktične okolnosti koje će utjecati na njenu kvalitetu i optimalne uvjete života i razvoja djeteta. U istraživanju neposredne odgojno-obrazovne prakse nema unaprijed, za određene praktične situacije, naučenih odgovora. Oni se moraju istražiti, provjeriti i valorizirati u specifičnim uvjetima pedagoške prakse.

Profesionalni razvoj praktičara ne može se sekvencijalno i izolirano sagledavati kao nepovezani dio teorijskog i praktičnog informalnog obrazovanja te kasnijeg profesionalnog razvoja.

Zašto držimo da odgojno-obrazovnu praksu nije moguće razvijati i unapređivati bez istraživačkih i refleksivnih kompetencija odgajatelja. Istraživanja u kojima aktivno participiraju praktičari predstavljaju progresivni, kontinuirani i nikad završeni proces profesionalnog razvoja odgajatelja u kojem su integrirana znanja i sposobnosti koje su rezultat formalnog obrazovanja kroz akademsko napredovanje, kao i kompetencije izgrađene i razvijane tijekom kontinuiranog razvoja i istraživanja konkretne odgojno-obrazovne prakse.

Odgajatelji individualno i zajednički reflektiraju i ponovno promišljaju praksu u okviru različitih osobnih i zajedničkih perspektiva, ali i akademskih iskustava na temelju kojih su skloni procjenjivati konkretnu odgojno-obrazovnu praksu. Akademska iskustva predstavljaju neke općenite smjernice koje bi se morale prilagoditi specifičnim kontekstualnim uvjetima, ali, nažalost, one usmjeruju na unificirane metodičke postupke. Profesionalni razvoj odgajatelja ne bi se smio definirati samo unutar samoinicijativnih participacija pojedinih (najčešće ambicioznih) praktičara.

Demokratski stil vođenja u predškolskoj ustanovi omogućuje osnaživanje odgajatelja za donošenjem autonomnih odluka koje bi trebale biti rezultat kolegijalnog diskursa, a ne autoritarnog vođenja prakse od strane, pedagoške prakse, odvojenih autoriteta. Sustavan i kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja nakon inicijalnog, u velikoj je mjeri određen kasnijim kontinuiranim i promišljenim radom, od strane profesionalnog okruženja, usmjerenim na individualno i suradničko razvijanje i elaboriranje odgojno-obrazovne prakse.

Literatura

- Armstrong, L. (2008), Najbolje škole, Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb: Educa.
- Barth, B. M. (2004), Razumjeti što djeca razumiju. Zagreb: Profil international.
- Bredenkamp, S. (2008), Malaguzzis Metaphors: The Power of Imagery to Transform Educational Practice and Policy. U: Gandini, L., Etheredge, S., Hill, L., (ur.), Insights and Inspirations from Reggio Emilia. Massachusetts: Davis Publications, str. 48 – 51.
- Calderhead, J. (ur.) (1987), Exploring Teachers Thinking. London: Cassell Educational.
- Curtis, D., Carter, M. (2008), Learning Together with Young Children. Yorkton: Court Redleaf Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005), Ethics and Politics in Early Childhood Education. London / New York: Routledge Falmer.
- Day, C. B. (2008), Teacher as Creator. U: Gandini, L., Etheredge, S., Hill, L., (ur.), Insights and Inspirations from Reggio Emilia. Massachusetts: Davis Publications, str. 54 – 56.
- Deklaracija o znanju: Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (2004), Zagreb: HAZU.
- Delors, J. (1998), Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa.
- Elmore, R. F. (2007), School Reform from Inside Out. Cambridge: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2008), The six secrets of change: what the best leaders do to help their organizations survive. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hentig, H. (2007), Kakav odgoj želimo? Zagreb: Educa.
- Krstović, J. (2007), Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđi europskog i nacionalnog. Pedagogijska istraživanja, 3 (1), 269 – 282.
- Liessmann, K. P. (2008), Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja. Zagreb: Naklada Jeksenski i Turk.
- Light, G., Cox, R. (2001), Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional. London: Paul Chapman Publishing.
- Ljubetić, M. (2009), Vrtić po mjeri djeteta. Zagreb: Školske novine.
- Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T., Mauch, W. (2001), Revisiting Lifelong Learning for the 21st century. Hamburg: UNESCO Institut for Education.
- Meyer, H. (2002), Didaktika razredne kvake – rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (2009), Življenje djece u vrtiću – Novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: Spektar media.
- Neuweg, H. G. (2008), Šutnja znalaca. Zagreb: Eru-dita.
- Oser, K. F., Achtenhagen, F., Renold, U. (2006), Competence Oriented Teacher Training. Rotterdam: Sense Publishers.
- Perry, R. (1997), Teaching practice – A guide for early childhood students. London / New York: Routledge.
- Schon, D. (1990), Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. i sur. (2007), Prisustvo – Ljudska svrha i polje budućnosti. Zagreb: Društvo za organizacijsko učenje Hrvatske / Dijalog.
- Slunjski, E. (2008), Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. Pedagogijska istraživanja, 5 (1), 22 – 33.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006), Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. Pedagogijska istraživanja, 3 (1), 45 – 58.
- Sočo-Petrović, B. (2009), Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića. Zagreb: Mali profesor.
- Šagud, M. (2006), Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- UNESCO World Report – Towards Knowledge Societies (2005), Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO-ovo svjetsko izvješće – Prema društvima znanja (2007), Zagreb: Educa.
- Zwozdiak-Myers, P. (2008), The reflective practitioner. U: Zwozdiak-Myers, (ur.), Childhood and Youth Studies. Learning Matters, str. 160 – 167.