

*Stručni članak/  
Professional paper*  
Prihvaćeno: 1.12.2016.

**Maja Fatović,**  
Dječji vrtić Budućnost, Zagreb  
majaf21@gmail.com

## PROFESIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA

**Sažetak:** *Profesionalni razvoj odgojitelja dio je oblikovanja kurikula ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i u velikoj se mjeri odražava na cjelokupan kontekst u kojemu se kurikulum konstruira, oblikuje i živi. Ovaj se rad bavi aktualnim pitanjima razvoja odgojiteljske profesije u okolnostima definiranim stalnim društvenim, političkim i tehnološkim promjenama.*

*U prvome dijelu rada govorit će se o obilježjima zanimanja koje sebe želi artikulirati kao profesiju te specifičnim obilježjima odgojiteljske profesije i profesionalnog identiteta.*

*Sljedeća je važna tema kompetencijski okvir odgojitelja, poglavito važnost cjeloživotnoga učenja kao ključnog elementa profesionalnog razvoja. Uz različite formalne i neformalne modalitete učenja u radu se osobito vrijednima ističu oni oblici stručnog usavršavanja koji se događaju ili bi se trebali događati unutar profesionalne zajednice.*

**Ključne riječi:** *cjeloživotno učenje, kompetencije, profesionalizacija, profesionalni identitet, profesionalni razvoj*

## 1. Uvod

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao temeljni dio odgojno-obrazovne vertikale hrvatskoga društva, još uvijek je nedovoljno percipiran u široj javnosti po svojoj odgojno-obrazovnoj funkciji. Odgojitelji, profesionalci koji posjeduju kompetencije nužne za obavljanje svoje profesionalne uloge u složenom i promjenjivom društvenom kontekstu, nosioci su promjene percepcije u odnosu na samu profesiju i sustav. Odgovornost za kontinuirano unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse i odgovaranje na rastuće potrebe djeteta, temeljni su elementi razvijanja kurikula vrtića usmjerenog na dijete i njegovu dobrobit. Uz unaprjeđivanje profesije to su ključni ciljevi kojima treba težiti kad je riječ o profesionalnom razvoju odgojitelja.

Premda su paradigme odgojno-obrazovnih i društvenih znanosti koje artikuliraju suvremenu sliku djeteta duboko ukorijenjene u sustav vrijednosti profesionalaca, potrebno je sustavno raditi na promociji i prezentaciji uloge ranoga i predškolskog odgoja unutar obrazovnog sustava, a odgovornost za tu vrstu aktivizma pripada upravo profesionalcima iz sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

## 2. Profesija i profesionalni identitet

Je li odgojiteljsko zvanje profesija? Kako bismo odgovorili na to pitanje, potrebno je prije svega jasno definirati pojam profesije i profesionalizma i utvrditi koja obilježja čine distinkciju između nekog zvanja i profesije. Domović (2011) navodi kako su još od početka dvadesetoga stoljeća mnogi autori nastojali definirati profesiju i profesionalizam. Iako se nije došlo do jednoznačne definicije, možda je najzanimljivije pokušati oblikovati definiciju profesionalizma u odnosu na obilježja profesija iz područja npr. medicine i prava. U tom smislu profesija sugerira visok status i pozitivnu percepciju javnosti. Visok status profesija stječe zadovoljavanjem niza uvjeta: zahtjevnim studiranjem nakon složenog razredbenog postupka prilikom upisa na studij, provjerom kompetencija tijekom procesa uvođenja u zvanje – stažiranjem, jasno definiranom bazom znanja, razrađenim sustavom licenciranja i relicenciranja, oslobođenošću od laičke supervizije i autonomijom u donošenju odluka važnih za profesiju bez uplitanja ljudi koji nisu članovi profesije. Autonomija je utemeljena na znanju i moralnom integritetu članova profesije. Od velike je važnosti i etički kodeks koji definira sama profesija putem asocijacije ili komore zadužene za reguliranje pitanja važnih za profesiju (Domović, 2011). Drugim riječima, profesiju možemo definirati kao „zanimanje koje nastoji samo sebe regulirati tako da razvija konsenzus među članovima o tome što trebaju znati i sustav licenciranja koji osigurava primjenu

tih znanja te poštivanje etičkog kodeksa“ (Domović, 2011: 14).

Kao jedno od neizostavnih obilježja profesije, Domović (2011) ističe ekspertnost koja predstavlja temelj za autonomiju, a pojedinac je gradi čitav život stalnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Profesije koje su uspjele zadovoljiti sve kriterije profesionalizma, uživaju prestižan status u društvu i zavidnu razinu autonomije, odnosno slobodu od uplitanja nestručnjaka u pitanja koja se odnose na stručna znanja i odluke. Odgovornost za razvoj profesije, njezin status u društvu i profesionalni dignitet leži isključivo na članovima same profesije. Profesionalci vode računa o tome da budu informirani o suvremenim trendovima, brinu o unaprjeđivanju prakse i informiranju ostalih članova profesije o novim perspektivama. Gledajući navedena obilježja profesije moguće je utvrditi da je profesionalizam „ideal kojemu teže pripadnici određenog zanimanja kako bi se razlikovali od drugih“ (Domović, 2011: 13).

Promatrajući u svjetlu obilježja profesionalizma, lako je uočiti da odgojiteljsko zvanje još uvijek nema ključne elemente koji neko zanimanje čine profesijom. Primjerice, odgojitelji još uvijek nisu definirali jasnu bazu znanja pa su upravo stoga podložni uplitanju nestručnjaka u pitanja profesije te vanjskoj kontroli, što njihovu autonomiju čini prijepornom. S druge strane, nije razvijena samoregulacija, nema jedinstvene asocijacije koja brine o pitanjima struke, uvođenju u zanimanje, licenciranju, napredovanju u položajna zvanja. Nije uspostavljen ni jednoznačan etički kodeks čije bi provođenje regulirala sama profesija.

Naravno da se nameće pitanje zašto je tome tako. Postoje mnoge studije koje opisuju probleme učiteljskog zvanja, njegov razvojni put, društvene i ostale utjecaje koji su pridonijeli artikulaciji učiteljske profesije, navodeći da se pojam *učitelj* odnosi na sve osobe koje rade u odgoju i obrazovanju na svim razinama – od ranog i predškolskog odgoja, preko osnovnoškolske razine do srednjoškolskih nastavnika. Uopćeno gledano, odgojiteljsko se zvanje može staviti pod zajednički nazivnik s ostalim učiteljskim zvanjima te se na taj način i definira u međunarodnim dokumentima, ali sama činjenica da o pitanjima odgojiteljske profesije, njezinim specifičnostima koje upravo čine razliku u odnosu na učiteljsku profesiju, ne postoji ni jedna ozbiljna znanstvena studija, jasno govori koliko je odgojiteljska profesija marginalizirana, čak i u okvirima odgoja i obrazovanja. Pretpostavka je da ima više čimbenika koji pridonose tome statusu. Primjerice, dualnost funkcije ranoga i predškolskog odgoja. Povijesno, „socijalna je funkcija ranoga odgoja uvijek imala dominantnu ulogu i u odnosu na odgojno-obrazovnu funkciju“ (Kunstek 1991, prema Baran i sur., 2011: 532). Uostalom, rani je odgoj postao dijelom sustava odgoja i obrazovanja tek 1970-ih godina, do tada je bio u nadležnosti sustava zdravstvene i socijalne skrbi (Petrović Sočo, 2014). I danas možemo čuti da je jedna od primarnih zadaća ustanova za

rani i predškolski odgoj i obrazovanje zadovoljavanje potreba roditelja u skrbi za djecu te im u tome smislu treba izlaziti ususret fleksibilnim radnim vremenom. Svakako treba imati na umu da je najbolji interes djece na prvome mjestu te, ako se radi o njihovoj dobrobiti, treba poduzeti sve potrebne mjere. U novije se vrijeme često ističe potreba fleksibilnosti radnog vremena ustanova ranog odgoja i u okviru pronatalitetne politike. U tom se smislu vrtiči promatraju kao servisi za roditelje, a ne ustanove u kojima se djeca odgajaju i obrazuju, pa ćemo često naići upravo na takav stav roditelja i šire javnosti. Nije upitno je li taj aspekt djelovanja ustanova za rani odgoj potreban – naravno da jest. Problem je što taj aspekt još uvijek dominira u stvaranju slike o funkciji ranog odgoja i o profesionalcima koji u tome dijelu sustava rade.

Sama činjenica da rani i predškolski odgoj ne pripada obveznom dijelu sustava odgoja i obrazovanja, na određeni način umanjuje ozbiljnost njegove prezentacije u očima šire javnosti i pojačava dojam da se radi o ustanovama kojima je primarna svrha servis roditeljima u skrbi za djecu, a tek potom odgoj i obrazovanje djece. Upravo tu dolazi do izražaja višestruka važnost postavke koja je zastupljena i u programima javnih potreba lokalnih samouprava – osnivača ustanova za rani odgoj. Ti programi između ostaloga navode za cilj stopostotni obuhvat djece rane i predškolske dobi u sustav ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Premda je primarna svrha toga nastojanja omogućavanje jednakih mogućnosti svoj djeci, poglavito djeci iz socijalno depriviranih sredina, taj cilj može se odraziti i na postupno promoviranje ovoga dijela obrazovne vertikale, ne samo kao potpore roditeljima već i kao obveznog dijela odgojno-obrazovnog sustava. Primarna je funkcija toga sustava odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, osobito ako znamo da su suvremene spoznaje odgojno-obrazovnih znanosti i slika djeteta koju one promoviraju u potpunosti implementirane u svakodnevnu praksu institucija ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, a o važnosti ranog odgoja i obrazovanja za sve aspekte kasnijega razvoja i akademsku uspješnost djece govore mnoge znanstvene studije i projekti.

Izuzetno važan čimbenik profesionalizacije jest i odnos obrazovnih politika spram ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prihvatanjem paradigme društva znanja, koja je promovirana *Lisabonskom strategijom (The Lisbon Strategy 2000 – 2010, EU Parliament, 2010)* i njezinim implementiranjem u nacionalnu strategiju, kreatori obrazovnih politika preuzeli su odgovornost za stalno unaprjeđivanje svih segmenata odgojno-obrazovnog sustava s ciljem razvoja i napretka cjelokupnog društva i zajednice. Premda se na deklarativnoj razini ističe važnost ranoga odgoja, kreatori obrazovnih politika i osnivači ustanova (lokalna samouprava) s nedovoljnom se ozbiljnošću bave pitanjima profesija toga dijela obrazovne vertikale. Više je primjera koji potkrepljuju navedenu tvrdnju. Primjerice, profesionalci iz sustava ranog odgoja nemaju

pristup Carnetu gubeći tako priliku za taj vid profesionalnoga usavršavanja. Osnivači ustanova još uvijek odbijaju vrjednovati diplomski studij odgojiteljima, obrazlažući kako „*nema potrebe za tom razinom obrazovanja*“. Te i mnoge druge činjenice govore u prilog dojmu kako je, unatoč tomu što znanstvena zajednica ističe važnost ranoga odgoja i obrazovanja, status profesije još uvijek nedovoljno priznat u njezinoj primarnoj funkciji.

Unatoč svemu, razvoj je odgojiteljske profesije imperativ. Zahvaljujući pokretanju diplomskih studija ranoga i predškolskog odgoja na učiteljskim fakultetima otvorio se put ozbiljnoj znanstvenoj djelatnosti u okviru same odgojiteljske profesije. To dugoročno znači da će se pokrenuti istraživanja koja se specifično odnose upravo na odgojiteljsku profesiju što će pridonijeti demarginalizaciji i profesionalizaciji zvanja.

Na većinu aspekata borbe protiv deprofesionalizacije odgojitelji mogu i moraju bez odgađanja sami utjecati. Od iznimne je važnosti definiranje baze znanja i profesionalnih standarda, koje treba artikulirati sama profesija putem jedinstvene asocijacije ili komore koja bi preuzela skrb o svim pitanjima važnima za profesiju. Diplomski studij ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja obrazuje stručnjake koji imaju kompetencije za pokretanje istraživačkih projekata s ciljem unaprjeđivanja profesije, a postoje i naznake o pokretanju doktorskoga studija. Aktivizam iz redova same profesije ima snagu utjecati na kreatore obrazovnih politika i osnivače ustanova ranog odgoja. Odgojitelji su odgovorni za promjenu percepcije, ponajprije unutar same profesije, te za međusobno povezivanje s ciljem profesionalnog učenja i rasta, a svatko ponaosob za vlastiti profesionalni razvoj spremnošću za rad na sebi. To je jedini put izgradnje profesionalnog identiteta odgojitelja, koji je temelj za profesionalizaciju odgojiteljskog zvanja.

### 3. Profesionalni identitet odgojitelja

Profesionalni identitet predstavlja sliku samih odgojitelja o sebi i svojoj profesiji. On uključuje „vlastite ciljeve, odgovornost, stil rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva te planiranje razvoja karijere“ (Domović 2011: 26). Identitet je prije svega način na koji percipiramo ulogu profesije u društvu, ali i vlastitu ulogu unutar profesije, naglašava Domović (2011). Iako suvremeno neoliberalno društvo nameće poduzetnički diskurs utjelovljivanja menadžerskoga profesionalnog identiteta koji promiče individualizam, kompetitivnost te visok stupanj regulacije i kontrole putem jasno definiranih standarda izvana, u odgoju i obrazovanju prihvatljiviji je aktivistički identitet oblikovan na demokratskome diskursu (Domović, 2011). Aktivistički identitet promiče zajedništvo i suradnju među profesionalcima, a odgovornost se širi od svakodnevnog prakse u radu s djecom na odgovornost za razvoj ustanove, sustava, zajednice, sve do preuzimanja

odgovornosti za razvoj profesije i svoje ulogu u njoj. Takav oblik profesionalnog identiteta podrazumijeva svijest o demokratskoj kulturi koja omogućava slobodan protok ideja, suradničku kulturu suživota unutar profesionalne zajednice, korištenje kritičke refleksije i analize, međusobno uvažavanje i promoviranje principa jednakosti i socijalne pravde koja uključuje i brigu za druge, osobito za slabije i manjine, ističe Domović.

Temelj za odgovoran i proaktivan pristup izgradnji profesionalizma nalazi se unutar same profesije. Domović (2011) prije svega ističe kapacitet za učenje. Iako su učenje i poučavanje temeljne aktivnosti odgojitelja, važno je poticati sve njihove dimenzije utječući na taj način izravno na osobni rast svakog pojedinca, na razvoj profesionalnih znanja i vještina te na razinu informiranosti koja omogućava argumentiranje i implementaciju obrazovnih ciljeva unutar obrazovnih politika, a radi zaštite interesa profesije (Domović, 2011).

Drugi je važan čimbenik uključenost koja podrazumijeva aktivno sudjelovanje svih članova obrazovne zajednice u organizaciji institucije i reguliranju prakse, ali je i aktivan doprinos artikuliranju obrazovnih politika. Uključenost treba biti prihvaćena kao temeljna vrijednost i podržana od strane odgovornih za obrazovanje (Domović, 2011).

Kao sljedeći unutarnji čimbenik izgradnje profesionalizma Domović (2011) navodi partnerstvo na svim razinama: dok unutarnja dimenzija partnerstva podrazumijeva suradnju i dijalog unutar institucije među sustručnjacima, ništa manje nije važna ni vanjska dimenzija partnerstva, koja se odnosi na zajednički rad sa zainteresiranim čimbenicima izvan institucije, poglavito s lokalnom zajednicom i sa sveučilištem, s ciljem razvoja stručnosti (Domović, 2011).

Bavljenje problemima koji izravno i neizravno utječu na profesiju zahtijeva aktivizam, pri čemu su nositelji promjena upravo članovi profesije. Posljednji, ali možda i najvažniji čimbenik, navodi Domović (2011), jest suradnja. Odgojitelji povijesno nisu skloni međusobnoj suradnji i uglavnom još uvijek nisu dovoljno razvili vještine refleksije i samorefleksije. Vidljiv je ponekad i snažan otpor otvorenoj suradnji s kolegama i teško pristajanje na odstupanje od tradicionalne prakse i zatvorenosti. Potrebno je usavršiti različite načine dokumentiranja vlastite prakse, razviti refleksivne kapacitete, budući da suradnja i zajednička refleksija o praksi pomažu napuštanju individualizma i izolacije. Upravo se tu otvara prostor profesionalnom razvoju putem različitih oblika cjeloživotnog učenja.

#### 4. Koncept kompetencija i implikacija toga koncepta na odgojiteljsku profesiju

Promišljanje o obrazovanju u novije se vrijeme smješta u kontekst kompetencija. Razlog je tomu redefiniran odnos prema znanju u postmodernome društvu (Loewen, 2013), koji je posljedica ograničene postojanosti razine znanja u suvremenom tehnološkom okruženju. Upravo je sposobnost brza i učinkovita djelovanja u promjenjivim i nepoznatim okolnostima i kontinuirano prerađivanje novih informacija ključna kompetencija za život i rad u dvadesetprvome stoljeću. Tako dinamične društvene i tehnološke okolnosti postaju poticaj mnogim raspravama i istraživanjima na razini Europske unije. Kako bi se održala i poboljšala kompetitivnost europskoga gospodarstva, osobito u odnosu na gospodarstva azijskih zemalja, europske zemlje ulažu napore u reforme svojih obrazovnih sustava shvaćajući obrazovanje kao ključan element budućeg napretka, a time i kao najbolje dugoročno ulaganje. Temelji budućih reformi obrazovnih sustava postavljeni su dokumentom *Lisabonska strategija (The Lisbon Strategy 2000 – 2010)*, EU Parlament, 2010) koji prepoznaje i naglašava potrebe ulaganja u obrazovanje i postavlja temelje izgradnji *društva znanja* (Vizek Vidović i Domović, 2013). Dokument problematizira potrebu podizanja razine obrazovanja naglašavajući važnost cjeloživotnog učenja dostupnoga svima i uvođenje koncepta ključnih kompetencija na svim obrazovnim razinama. Kako bi se budućim generacijama osiguralo obrazovanje koje će im omogućiti da postanu kompetentni građani koji pridonose razvoju društva, nužno je prije svega redefiniranje spektra kompetencija onih koji poučavaju – učitelja na svim razinama – od predškolske do visokoškolske.

Razvoj kompetencijskog okvira profesionalaca u odgoju i obrazovanju definiran je dokumentima OECD-a i Europske komisije te je predmet mnogih istraživanja i projekata na lokalnoj, državnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini. Teorijsko polazište za razvoj tog okvira znanost pronalazi u socijalno-konstruktivističkoj teoriji dječjeg razvoja i pedagoškom modelu razvojno primjerenog pristupa usmjerenog na dijete (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013). U literaturi ne postoji jedna općepriзнata definicija koncepta kompetencija. Iz stavova različitih autora vidljivo je da se većina slaže kako kompetencije predstavljaju svojevrsnu integriranu, dinamičnu kombinaciju znanja, vještina i vrijednosti, koja omogućava učinkovito djelovanje u različitim profesionalnim kontekstima (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013). Znanja obuhvaćaju teorijske spoznaje u akademskom području i kapacitet za razumijevanje fenomena u području profesije. Vještine podrazumijevaju praktičnu primjenu znanja u različitim profesionalnim situacijama, dok vrijednosti čine cjelovit svjetonazor utemeljen u načinu življenja s drugima u profesionalnom okruženju

(Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013). Kad bismo taj koncept željeli primijeniti na profesionalne kompetencije odgojitelja, tada bi ključan naglasak bio upravo na njihovoj dinamičnoj strukturi. Kompetencijski okvir odgojitelja mora biti fleksibilan i univerzalan, sazdan tako da uvažava sve individualne različitosti pojedinaca, njihove različite stilove poučavanja i specifične kontekste u kojima se odgojno-obrazovni rad ostvaruje.

Europska je komisija razvila dokument koji postavlja opći okvir kompetencija potrebnih svim profesionalcima koji se bave odgojem i obrazovanjem: *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (EU Commission, 2005). Navedeni dokument definira tri skupine kompetencija kao temelj iz kojega nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja razvijaju vlastite kvalifikacijske okvire, kurikule, standarde za razvoj profesije, sustave uvođenja u zanimanje, licenciranja, napredovanja u položajna zvanja, razvijanje mehanizama unutarnjega i vanjskog osiguravanja kvalitete, sustav stručnog usavršavanja i programa cjeloživotnog učenja.

To su:

- Kompetencije za rad s ljudima
- Kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem
- Kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu

Zahvaljujući tako široko postavljenom okviru bilo je moguće definirati osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje su sadržaj *Nacionalnog kurikulumuma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZOS, 2014):

- Komunikacija na materinskome jeziku
- Komunikacija na stranim jezicima
- Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
- Digitalna kompetencija
- Učiti kako učiti
- Socijalna i građanska kompetencija
- Inicijativnost i poduzetnost
- Kulturna svijest i izražavanje

Koncept ključnih kompetencija redefinira kompetencije odgojitelja naglašavajući ponajprije pomak od bavljenja sadržajem poučavanja na upravljanje procesom učenja djece, uz uvažavanje potreba svakoga pojedinog djeteta. Nadalje, važne su i vještine poučavanja u multikulturalnom i inkluzivnom okruženju. Druga skupina kompetencija povezuje se s vještinama timskoga rada i suradnje sa sustručnjacima te uključivanja u upravljanje i vođenje. Za uspješno partnerstvo s roditeljima i rad u zajednici potrebne su komunikacijske

i socijalne kompetencije. Napose, od velike su važnosti kompetencije potrebne za preuzimanje obveze trajnoga profesionalnog razvoja s osobitim naglaskom na vještine refleksije vlastite prakse te kompetencije potrebne za aktivno participiranje u kreiranju obrazovnih politika (OECD, 2005; ETUCE, 2008; prema Vizek Vidović i Domović, 2013).

Svrha utvrđivanja kompetencijskoga okvira koji se specifično odnosi na rani i predškolski odgoj i obrazovanje utemeljena je u više pretpostavki koje određuju odgojiteljsko zvanje. Ponajprije, jednoznačni kompetencijski okvir osigurao bi ujednačeno razumijevanje kvalitete i definirao ključne kompetencije potrebne odgojitelju za realizaciju visokokvalitetne prakse, uz osobit naglasak na definiranje kompetencija ključnih za svaku pojedinu fazu u karijeri: od stjecanja diplome, uvođenja u zvanje i licenciranja do kontinuiranog profesionalnog razvoja te napredovanja u položajna zvanja mentora i savjetnika. Uspostavljanje okvira kompetencija unaprjeđuje i inicijalno obrazovanje odgojitelja te osigurava pretpostavke za cjeloživotno učenje i efikasno samovrjednovanje s osobitim naglaskom na razvoj refleksivnih kapaciteta. Jasno definiran kompetencijski okvir omogućava i definiranje specifične baze znanja stvarajući preduvjete za bolje pozicioniranje odgojiteljske profesije u društvu.

Operacionalizirajući kompetencijski okvir profesionalaca u odgoju i obrazovanju, Rangelov Jusović i Vizek Vidović (2013) definiraju kompetencijska područja s obzirom na djelovanje. Iako se ATEPIE projekt ponajprije odnosi na nastavnike, moguće je iste spoznaje primijeniti i na kompetencije odgojitelja. U okviru svakoga razrađenog područja razmatraju se sve tri dimenzije kompetencija: znanja, vještine i vrijednosti. Utvrđena područja djelovanja jesu:

**A. Učenik i učenje** (mi bismo ga mogli preoblikovati u „dijete i učenje“)

- Profesionalna znanja: profesionalac bi trebao znati i razumjeti način na koji djeca uče, osobitosti pojedinih razvojnih faza i individualne razlike među djecom
- Profesionalne vještine: profesionalac bi trebao moći kreirati kontekst za učenje i poučavanje koji uvažava mogućnosti, interese, potrebe i osobine svakoga pojedinog djeteta
- Profesionalne vrijednosti: profesionalac bi trebao vjerovati da se svako dijete može razvijati i učiti

**B. Okruženje za učenje**

- Profesionalna znanja: profesionalac bi trebao znati i razumjeti čimbenike koji pridonose stvaranju sigurnoga, inkluzivnoga i podržavajućeg okruženja za svako dijete

- Profesionalne vještine: profesionalac bi trebao moći kreirati sigurno i stimulativno okruženje za učenje vodeći računa o različitim potrebama svakog djeteta
- Profesionalne vrijednosti: profesionalac bi trebao sa svakim djetetom njegovati odnos utemeljen na uvažavanju, poštovanju djetetova dostojanstva i iskazivanju empatije, nastojeći razvijati iste vrijednosti i kod djece

#### **C. Poučavanje i procjena ishoda učenja**

- Profesionalna znanja: profesionalac bi trebao znati i razumjeti sadržaj poučavanja
- Profesionalne vještine: profesionalac bi trebao moći odabrati i primijeniti valjane strategije poučavanja i provjere ishoda učenja
- Profesionalne vrijednosti: profesionalac bi trebao prepoznati djetetove potencijale i jake strane te graditi poučavanje na njima

#### **D. Ustanova, obitelj, zajednica**

- Profesionalna znanja: profesionalac bi trebao znati i razumjeti značenje partnerstva s roditeljima i strategije za njegovo poticanje
- Profesionalne vještine: profesionalac bi trebao moći uspostaviti suradnju i sudjelovati u timskom radu u različitim društvenim okruženjima
- Profesionalne vrijednosti: profesionalac bi trebao poticati međusobno povjerenje u odnosima s djecom, kolegama, roditeljima, zajednicom

#### **E. Profesionalni razvoj i odgovornost**

- Profesionalna znanja: profesionalac bi trebao znati i razumjeti pravila ponašanja i etički kodeks odgojiteljske profesije
- Profesionalne vještine: profesionalac bi trebao moći iskoristiti formalne i neformalne mogućnosti za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj
- Profesionalne vrijednosti: profesionalac bi trebao promicati ugled i status odgojiteljske profesije

#### **F. Razvoj ustanove i unaprjeđenje sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja**

- Profesionalna znanja: profesionalac bi trebao znati i razumjeti svrhu i strukturu obrazovnog sustava i njegov utjecaj na razvoj društva u cjelini

- Profesionalne vještine: profesionalac bi trebao moći inicirati promjene koje vode unaprjeđenju sustava i motivirati druge da u tome sudjeluju
- Profesionalne vrijednosti: profesionalac bi trebao promicati vrijednost ustanove kao zajednice koja uči

## 5. Profesionalni razvoj odgojitelja

Jedno od načela *Nacionalnog kurikulum*a (MZOS, 2014) jest i otvorenost profesionalaca – praktičara za kontinuirano učenje, kao preduvjet unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse. Kurikul i odgojno-obrazovni proces ključna su područja kvalitete rada ustanove ranoga i predškolskog odgoja. Temeljna je pretpostavka za unaprjeđivanje tih područja kvalitetno i svrsishodno inicijalno obrazovanje na fakultetima te kontinuirano profesionalno usavršavanje svih profesionalaca, poglavito odgojitelja. Znanje, čiji su rezultat pomaci u uvjerenjima i djelovanju, čini okosnicu cjeloživotnog učenja. Iako postoji čitav niz organizacijskih oblika profesionalnog usavršavanja, „jednokratni i instruktivni oblici stručnog usavršavanja, namijenjeni obradi pojedinih tema ne mogu dovesti do ozbiljnih promjena u radu“ (Slunjski, 2014: 4). Osobito vrijednima smatraju se oni oblici usavršavanja koji imaju ne samo informacijski, nego i transformacijski potencijal (Hawley, 2002). Drugim riječima, iznimno je važno da profesionalno usavršavanje bude organizirano na način da profesionalci aktivnom participacijom imaju priliku raspravljati o svojim stavovima s kolegama i stručnjacima te argumentirajući vlastite implicitne stavove istovremeno ih nadograđivati, prilagođavati, mijenjati, redefinirati. „Učinkovit profesionalni razvoj odgojitelja treba se događati u realnom kontekstu njihova pedagoškog rada, u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj svakodnevno rade“ (Slunjski, 2014: 4).

Suvremena su društvena kretanja unijela promjene u koncepte obrazovanja, odnosno fokus nije više samo na institucionalnom obrazovnom kontekstu, već se sve češće uviđa vrijednost učenja izvan formalnih sustava obrazovanja. Ta je pretpostavka osobito značajna u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja.

Sve do 1970-ih godina jedino se formalno obrazovanje smatralo vrijednim i vjerodostojnim. Svi su se ostali oblici izvaninstitucionalnog učenja promatrali kao usputna pojava, iako su već tada postojale studije koje potvrđuju da se „gotovo sedamdeset posto svih procesa učenja čovjeka odnosi na neformalno učenje“ (Loewen, 2011). Međutim, objavom *Memoranduma o cjeloživotnom učenju* (*A Memorandum on Lifelong Learning*, EU Commission, 2000) na važnosti dobivaju neformalni oblici učenja, a neformalni konteksti u kojima se učenje ostvaruje

vrjednuju se kao „važne okolnosti učenja“ (Loewen, 2011: 4).

Danas možemo govoriti o težnji ravnopravnom vrjednovanju učenja u formalnom i neformalnom kontekstu. Prema definiciji Europske komisije (2000), učenje u formalnom kontekstu odnosi se na formalno institucijsko obrazovanje koje se odvija prema zacrtanom planu i programu, provode ga educirani nastavnici, vremenski je unaprijed definirano, a ishodi učenja potvrđuju se određenim certifikatom – svjedodžbom ili diplomom.

Učenje u neformalnim kontekstima Europska komisija (2000) definira kao neformalno i informalno učenje. Neformalno učenje ne odvija se u odgojno-obrazovnim institucijama, već u manje formaliziranim organizacijama ili grupama te se za njega najčešće ne izdaje certifikat. Ono je sistematizirano i usmjereno prema stjecanju neke razine znanja ili kompetencija, odnosno sa stajališta učenika samousmjereno je, ciljano i svjesno.

Informalno se učenje odvija u svakodnevnim životnim situacijama, nije strukturirano i u većini je slučajeva nenamjerno, nesvjesno. Ono se razvija iz situacije rješavanja nekog problema, a tek naknadno, putem reflektiranja, na metakognitivnoj razini dovodi do procesa učenja (EU Commission, 2000).

Kurikul vrtića koncept je koji u najužem smislu podrazumijeva način na koji se načela sadržana u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* oživotvoruju u praksi prilagođavajući se specifičnoj kulturi, kontekstu i tradiciji konkretne ustanove. Razvoj kurikula vrtića u prvome redu određuje kultura ustanove. Ona uključuje prostorno-materijalno i socijalno okruženje te stil vođenja ustanove (MZOS, 2014), a odražava se kao skup stavova i vrijednosti profesionalaca, koji oblikuju kontekst za učenje i život djece i odraslih u pojedinoj ustanovi. Ključni čimbenik socijalnog konteksta upravo je spremnost profesionalaca na kontinuirani profesionalni razvoj putem svih modaliteta učenja – formalnih i neformalnih.

Suradničko se učenje u zajednici odgojitelja – refleksivnih praktičara smatra osobito vrijednim modelom informalnoga profesionalnog obrazovanja. Jačanje refleksivnih kapaciteta jedan je od ključnih preduvjeta uspješnoga profesionalnog razvoja, ali i razvoja ustanove – zajednice koja uči. Za takav su smjer razvoja odgovorni svi članovi organizacije. Odgojitelji, svjesni potrebe cjeloživotnog učenja razvijajući se kao profesionalci koji rade na sebi i prate suvremenu literaturu, osvijestili su potrebu tog vida profesionalnog razvoja, a njihova nastojanja u izgradnji refleksivnih kapaciteta ovisit će o nizu ostalih okolnosti. Ponajprije, nužno je stvoriti uvjete koji podržavaju refleksivni model kolegijalne suradnje. U prvome redu to je sigurna, neugrožavajuća kultura ustanove koja pruža podršku svima uključenima u proces. Od velike je važnosti razvijanje komunikacijskih vještina, odnosno osvješćivanje prihvatljivih modela profesionalne komunikacije s osobitim naglaskom na vještinu aktivnog slušanja.

Podjednako je važna i kultura vođenja i upravljanja ustanovom. „U organizaciji koja uči, moć iz uloge ravnatelja nije dominacija nad ljudima i stvarima već izvire iz posebne razine umijeća, kompetencija, sposobnosti, znanja i vještina” (Seme Stojnović i Hitrec, 2014: 85). Samo će pozitivno, suradničko okruženje i ravnomjerna distribucija moći stvoriti okolnosti za razvoj refleksivnih kapaciteta. Velika je odgovornost i na stručnim suradnicima, poglavito pedagogima, čija je uloga u razvoju ustanove nezamjenjiva. Njihova implicitna teorija, razina komunikacijskih vještina, a prije svega razina znanja o teorijskim konceptima koji se vezuju uz učenje odraslih, u najvećoj su mjeri prediktori uspjeha u razvoju organizacije koja uči. Drugim riječima, samo se timskim radom i pozitivnom sinergijom svih uključenih u proces može ostvariti korak koji u konačnici rezultira kvalitativnim pomakom u razvoju institucije i svakoga njezinoga pojedinog člana.

Uključivanje u akcijska istraživanja još je jedan model profesionalnog usavršavanja, koji pridonosi razvoju istraživačkih i refleksivnih kapaciteta profesionalaca u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja, a samim time i razvoju ustanove. Odgojitelji uključeni u akcijska istraživanja odmiču se od tradicionalne uloge realizatora poučavanja i izgrađuju svoju profesionalnu autonomiju preuzimajući ulogu „kritičkog intelektualca, odnosno mislećeg praktičara“ (Slunjski, 2014: 4). Ključni dio svakoga akcijskog istraživanja upravo je refleksija i samorefleksija. Akcijsko istraživanje potiče na promišljanje različitih i drugačijih modaliteta rada čija je realizacija predmet refleksije čiji zaključci opet pokreću novi, redefinirani ciklus akcijskog istraživanja.

Nadalje, sustavno praćenje i dokumentiranje aktivnosti djece izvor je relevantnih spoznaja nužnih za planiranje daljnjih akcija i osiguravanje kvalitetne i aktualne podrške učenju djece i odraslih u zajednici. Dokumentiranje je iznimno zahtjevan proces koji iziskuje osobni i profesionalni angažman i ima obilježja istraživačkog rada. Radeći na dokumentaciji odgojitelji izravno rade na sebi, odnosno propituju i dograđuju svoje implicitne stavove o učenju djece i tako redefinirane ugrađuju u naredne aktivnosti razmjenjujući prikupljene spoznaje s ostalima u zajednici.

Osim dokumentiranja aktivnosti djece osobito je vrijedno dokumentiranje aktivnosti odgojitelja. To je izravan način razvijanja vlastitih metakognitivnih kapaciteta i refleksivnih vještina. Dokumentiraju se refleksije različitih aktivnosti vezane uz proces učenja djece i konstruiranja poticajnog okruženja, ali i sve ostale aktivnosti povezane s profesionalnim učenjem. Osobni portfolio odgojitelja sadržava i osvrt na pročitane literature i razgovore sa sustručnjacima, planove i analize akcijskih istraživanja, rezultate etnografskih studija, promišljanja o profesiji i obrazovnim politikama. Također se dokumentira i komentira i suradnja s roditeljima i širom zajednicom. Tako prikupljen materijal vrijedan je izvor spoznaja, ponajprije samome odgojitelju, ali i ostalim članovima zajednice, posebno pripravnicima.

## 6. Zaključak

Premda postoji dubinska svjesnost o potrebi kontinuiranog razvoja odgojitelja utemeljena u iskazima znanosti i profesije, nužno je i nadalje inzistirati na stalnom osvježavanju uloge profesije unutar same odgojiteljske populacije. Za razvoj profesije neophodno je osnivanje svojevrzne asocijacije ili komore koja bi sustavno vodila računa o svim pitanjima važnim za profesiju: od artikuliranja specifične baze znanja, postupaka uvođenja u zanimanje, licenciranja i relicenciranja, napredovanja u položajnim zvanjima, uključivanja u programe cjeloživotnog učenja do izrade etičkog kodeksa profesije.

Kontinuirani profesionalni razvoj imperativ je profesionalnog djelovanja u promjenjivom društvenom i tehnološkom kontekstu kakav je nametnulo dvadesetprvo stoljeće. Nije ispravno vjerovati da je znanje stečeno inicijalnim obrazovanjem dostatno za kvalitetan profesionalni rad tijekom čitavoga radnog vijeka. Iako postoje nedvosmisleni argumenti koji ukazuju na vrijednost informalnih oblika stručnog usavršavanja, naročito onih koji se događaju u profesionalnim zajednicama, svakodnevnom radnom okruženju, još uvijek se važnost refleksije, samorefleksije i akcijskih istraživanja nedovoljno razumije unutar populacije praktičara i u mnogim se slučajevima još nisu stvorili uvjeti profesionalnog povjerenja, koji su nužni za takav pristup radu i kontinuiranom profesionalnom rastu. Upravo je stoga potrebno opetovano i stalno ukazivati na važnost kontinuiranoga profesionalnog učenja za sve profesionalce u sustavu ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelje i stručne suradnike. Dok je u nekim zajednicama jasno vidljiv smjer kojim se profesija kreće i razumijevanje trenutka u kojemu se ostvaruje, još uvijek postoje i one zajednice koje nisu dosegle razinu svjesnosti o potrebi redefiniranja pristupa u odnosu na profesiju i profesionalno djelovanje. To su one najslabije točke na kojima treba i dalje raditi jer samo se znanjem moguće boriti za status koji odgojiteljska profesija zaslužuje.

## Literatura

1. Baran, J., Dobrotić, I., Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: Promjene paradigme ili ovisnost o prijašnjem putu? *Napredak*. 152 (3-4) 521-540.
2. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek-Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: IDIZ.
3. EU Commission. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. /online/. Posjećeno 3. 2. 2016.
4. [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)
5. EU Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*. /online/. Posjećeno 1. 12. 2015. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/educ-training\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html)
6. EU Parliament. (2010). *The Lisbon Strategy 2000 – 2010 An Analysis and Evaluation of the Methods Used and Results Achieved* /online/. Posjećeno 22. 2. 2016. <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf>
7. EU Tuning projekt (2007) /online/. Posjećeno 9. 1. 2016. [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_Croatian\\_version\\_FINAL.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf)
8. Hawley, W. D. (2002). *The Keys to Effective Schools*. U: *Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corwin Press, Inc. Thousand Oaks.
9. Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive*. /online/. Posjećeno 2. 2. 2016. <http://www.mladi.org/phocadownload/informalno%20i%20neformalno%20uenje.pdf>
10. MZOS. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
11. OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. /online/. Posjećeno 24. 6. 2015. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
12. Petrović Sočo, B. (2014). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje*. /online/. Posjećeno 22. 1. 2016. [https://www.google.hr/?gfe\\_rd=cr&ei=D6bwUTKLeqq8wfsk4GoCg&gws\\_rd=ssl#q=povijest+predškolskog+odgoja+u+hrvatskoj](https://www.google.hr/?gfe_rd=cr&ei=D6bwUTKLeqq8wfsk4GoCg&gws_rd=ssl#q=povijest+predškolskog+odgoja+u+hrvatskoj)
13. Rangelov Jusović, R. i Vizek Vidović, V. (2013). ATEPIE projekt Sarajevo. /

- online/. Posjećeno 11. 1. 2016.  
[http://www.cep.edu.rs/media/files/onk\\_u\\_regionalnoj\\_perspektivi\\_v\\_vizek\\_vidovic\\_r\\_rangelov\\_jusovic\\_1.pdf](http://www.cep.edu.rs/media/files/onk_u_regionalnoj_perspektivi_v_vizek_vidovic_r_rangelov_jusovic_1.pdf)
14. Seme Stojnović, I.; Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
  15. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
  16. Slunjski, E. (2014). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil International. /online/. Posjećeno 4. 2. 2016. [www.ffzg.unizg.hr/.../Slunjski,%20E.%20-%20Trago...](http://www.ffzg.unizg.hr/.../Slunjski,%20E.%20-%20Trago...)
  17. Vizek Vidović, V.; Domović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi. *Croatian Journal of Education*. Vol: 15; No. 3/2013. 219-250.

---

## PROFESSION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ECEC TEACHERS

**Summary:** *The professional development of teachers is a part of an institution's early and pre-school education curriculum design and it, to a large extent, affects the entire context in which the curriculum is constructed, formed and in which it lives. This paper addresses the topical issues of development of teacher profession in the circumstances defined by constant social, political and technological changes.*

*The first part of the paper addresses the characteristics of the occupation that wants to articulate itself as a profession and the specific features of ECEC teacher profession and professional identity.*

*The next important topic is the competence framework of teachers, and in particular the significance of the lifelong learning as the key element of professional development. In addition to various formal and informal learning modalities, the paper highlights as especially important the forms of professional development that take place or should take place within the professional community.*

**Keywords:** *competences, lifelong learning, professional development, professional identity, professionalization.*