

Dragana Pavlović Breneselović¹, Živka Krnjaja²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja³

Apstrakt: Praksa profesionalnog usavršavanja vaspitača istražena je kroz perspektivu vaspitača. Upitnikom su dobijeni podaci o tome šta vaspitači prepoznaju kao oblike usavršavanja, u koje oblike su uključeni i kako procenjuju doprinos pojedinih oblika promeni i razvoju prakse. Dobijeni podaci ukazuju da se postojeći model profesionalnog usavršavanja svodi na obuke vaspitača kroz stručne seminare i na kontroverze u perspektivi vaspitača: izjednačavanje profesionalnog usavršavanja sa seminarima obuke, pitanje delotvornosti seminara i nepodudarnost između procene važnosti i potrebe kreditiranja pojedinih oblika. Podaci su analizirani iz perspektive sistemske koncepcije profesionalnog razvoja elaborirane kroz metaforu razboja kojom su definisana polazišta, okvir i oblici profesionalnog usavršavanja. Sistemski definisan okvir osnov je za umrežavanje profesionalnog razvoja kroz interaktivni sistem različitih oblika (grupisanih u individualne oblike, zajedničke oblike u praksi delovanja i oblike organizovane van prakse) i povezivanje različitih učesnika.

Ključne reči: perspektiva vaspitača, oblici profesionalnog usavršavanja, sistemska koncepcija profesionalnog razvoja.

Uvod

Obrazovanje, a obrazovni sistem (budući oblikovan određenom politikom obrazovanja) posebno, odražava dominantne odnose iz sfere ekonomskog delanja

¹ Dr Dragana Pavlović Breneselović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² Dr Živka Krnjaja je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

³ Rad je realizovan u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br.179060) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

određenog društva i istovremeno se tumači i uspostavlja iz perspektive dominantnih sfera ljudske delatnosti, kakva je ekonomska. Ovi uticaji ispoljavaju se na nivou shvatanja prirode i funkcije obrazovanja, organizacije obrazovnih institucija i procesa nastave, pa i u pristupu profesionalnom razvoju nosilaca obrazovne delatnosti. Ne čudi otud što je dominantni model profesionalnog razvoja nastavnika zasnovan na modelima koji su karakteristični, i moguće funkcionalni, za druge sisteme ljudskog delanja. Neki autori ovakav model nazivaju model industrijskog društva (npr. Banathy, 1991; Hargreaves, 2000), neki neoliberalni ili menadžerski model (Doecke, 2005), neki mehanicistički model (Krnjaja, 2010).

Nasuprot njemu, sistemski model profesionalnog razvoja ima svoje polazište u sagledavanju obrazovnih sistema kao otvorenih, kompleksnih, multidimenzionalnih, dinamičkih, procesnih, preispitujućih sistema koji „tragaju za smislom“ (Banathy, 1991), odnosno izgrađuju svoju svrhu i grade smisao kroz proces vlastitog razvoja.

U tabeli je dat prikaz razlika između ova dva modela.

Tabela 1: Industrijski i sistemski model profesionalnog razvoja (na osnovu Doecke, 2005; Pavlović Breneseović, 2008; Krnjaja, 2010)

| Industrijski model profesionalnog razvoja | Sistemski model profesionalnog razvoja |
|--|---|
| Nastavnik je pozicioniran kao individualni profesionalac. Profesionalni razvoj je pitanje individualnog postignuća i odgovornosti da se ispune postavljene zahteve. | Podučavanje i učenje su po svojoj prirodi kolaborativni procesi koji se odvijaju u mreži odnosa. Nastavnik je deo zajednice i njegov profesionalni razvoj je integralni proces razvoja vlastite prakse u neposrednom kontekstu delovanja i unapređivanja prakse vrtića/škole. Škola kao zajednica pruža mogućnosti za razvoj kulture koja promoviše i podstiče kontinuirano učenje kao zajedničko iskustvo kojim se menja i usavršava praksa škole. |
| Profesionalni razvoj ima funkciju podupirućih (sustaining) promena (Christensen prema Schlechty, 2009) u sistemu obrazovanja koje su usmerene na ekstenziju postojećeg, pojačavanjem efikasnosti i efektivnosti i gde je promena kompatibilna postojećem sistemu (Pavlović Breneseović, 2009). | Profesionalni razvoj ima funkciju sistemskih promena. Sistemске promene su promene drugog reda ili disruptivne promene (Christensen prema Schlechty, 2009) koje su usmerene na promene u vitalnim funkcijama u sistemu – promene u njegovoj strukturi i kulturi. Suština promene nije u izmenama pojedinih segmenata programa ili sistema već u restrukturiranju i rekulturnaciji sistema. |

| | |
|---|---|
| <p>Profesionalno učenje se sagledava kao jednokružni proces usmeren na nivo događaja na kome se preduzima akcija, utvrđuju problemi, planira korekcija ili promena i implementira akcija.</p> | <p>Profesionalno učenje se sagledava kao dvokružni proces (double-looped) promena u kome se prvi krug otvara i sa metapozicije se preispituje vlastita praksa – preispituju postojeća svrha i načini funkcionisanja i razvijaju nove strukture, mentalni modeli i vrednosti. Profesionalno učenje odražava stalnu vezu između vizije, svrhe i aktivnosti, razvoj zajedničkih vizija i usklađivanje ciljeva.</p> |
| <p>Profesionalno učenje je po svojoj prirodi generičko i naučeno se može primeniti u različitim okruženjima bez obzira na njegove specifične karakteristike.</p> | <p>Profesionalno učenje je vezano za specifičan kontekst vlastite profesionalne prakse. Škole/ vrtići se odnose prema profesionalnom učenju na jedinstven način bez univerzalnog recepta za sve. To ne znači ignorisanje rešenja na nivou politike sistema nego kreiranje i projektovanje profesionalnog razvoja na osnovu samostalnog izbora i inicijative koja se pokreće iz prakse i odgovara uslovima konkretne prakse.</p> |
| <p>Znanje se unosi spolja (u formi naučnih saznanja ili zahteva prosvetne politike) i „isporučuje“ kroz programe obuke. Vremenska orijentacija u učenju okrenuta je ka budućnosti.</p> | <p>Znanje se razvija i dobija smisao kroz stalno preispitivanje vlastite prakse Uvid u problem, pokušaj da se reši problem, prevaziđe teškoća ili poboljša nešto u sopstvenoj praksi predstavlja motivaciju za profesionalno učenje. Vremenska orijentacija u učenju uključuje kontinuitet, prošlost–sadašnjost–budućnost.</p> |
| <p>Znanja se mogu sistematizovati u vankontekstualni skup znanja ili istina koje se ne problematizuju u odnosu na socio-kulturnu zajednicu prakse i znanja koje je praktičar razvio delujući u toj zajednici. Od praktičara se očekuje da naučeno nekritički prilagode i primene u vlastitoj praksi .</p> | <p>Naučna i stručna znanja su polazište i okvir za preispitivanje vlastite prakse i u tom procesu se i ona sama preispituju sa stanovišta ličnih iskustava i vlastitih znanja i prakse. Praktičari su uključeni u dijalog i preispitivanje i vlastitih polazišta i teorijskih postavki kroz kontinuirano istraživanje prakse i izgrađivanje značenja, svrhe i smisla.</p> |
| <p>Podaci o znanju praktičara i njihovoj praksi dobijaju se kroz upitnike i testove ili istraživanja kojima se ne obuhvata jedinstvena priroda date školske zajednice.</p> | <p>Podaci o znanju i praksi se dobijaju kroz holistički pristup u akcionim i kvalitativnim istraživanjima čiji je fokus dati kontekst i karakteristike školske zajednice.</p> |
| <p>Praksa se procenjuje prema unapred postavljenim ishodima kao što je npr. uspeh dece na testovima, bez preispitivanja šta ti testovi mere i da li obuhvataju sve ono što praksa omogućava. Najznačajniji deo učenja je produkt, postignuće.</p> | <p>Praktičari se oslanjaju na naučna i vlastita praktična istraživanja da bi preispitali svoju praksu kroz posmatranje, slušanje, dijalog, dokumentovanje. Najznačajniji deo učenja je kontinuirani proces promene i unapređivanja.</p> |
| <p>Rad praktičara procenjuju drugi u skladu sa „kulturom učinka“. Odgovornost praktičara se svodi na uski okvir merenja učinka što od njih zahteva postavljanje ciljeva i pokazivanje da su ti ciljevi ostvareni.</p> | <p>Praktičari zajedno razvijaju „kulturu istraživanja i evaluacije“ u koju su svi uključeni. Njihova odgovornost je deo šire profesionalne saglasnosti o dobrobiti učenika/dece u toj zajednici.</p> |

Veliki je broj autora koji se iz socio-kulturne i sistemske perspektive bave problematikom profesionalnog razvoja i istraživanjima postojećih sistema profesionalnog usavršavanja, njihovih efekata i mogućih načina promena (Cochran-Smith, 2005; Guskey, 2009; Ellis, 2010; Brownlee, 2008; Farrell, 2003; Hargreaves, Fullan, 2000; Hebib, 2008; Radulović, 2008; Reeves, 2010).

„Ukalupljivanje“ obrazovanja po modelu sistema koji su deterministički ili svrhoviti, protivno suštini procesa obrazovanja, koji je po svojoj prirodi otvoren, multidimenzionalan i multiperspektivan, kompleksan, preispitujući i tragalčki za smislom, suočava nas sa neefikasnošću obrazovnih sistema. Isto tako, model profesionalnog razvoja baziran na preduzetničkom (industrijskom, menadžerskom, mehanicističkom) modelu, pokazuje se neefikasnim u najmanje dva, pri tome ključna pitanja:

1. pitanje (de)motivisanosti nastavnika za učešćem i ulaganjem u profesionalni razvoj,
2. pitanje transfera profesionalnog razvoja na praksu delovanja, odnosno sagledavanja procesa profesionalnog razvoja kao imanentnog procesu usavršavanja prakse.

Istraživanje

Cilj našeg istraživanja bio je da analiziramo perspektivu vaspitača o praksi profesionalnog usavršavanja sa stanovišta sistemskog pristupa i razvijemo model transformacije sistema profesionalnog usavršavanja. U ovom okviru postavljeni su sledeći zadaci:

1. Kako vaspitači procenjuju postojeći sistem profesionalnog usavršavanja i koji su argumenti za njihovo zadovoljstvo, odnosno nezadovoljstvo?
2. Kroz koje oblike i u kom obimu se realizuje profesionalno usavršavanje vaspitača?
3. Koji su kriterijumi vaspitača za izbor i procenu uspešnosti seminara, kako seminari utiču na praksu vaspitača i koji sistem podrške seminarima vaspitači smatraju značajnim?
4. Da li vaspitači prepoznaju doprinos drugih oblika profesionalnog usavršavanja, koji su to oblici i da li oni treba da budu deo zvaničnog sistema profesionalnog usavršavanja?
5. Koliko je perspektiva vaspitača bliska ili udaljena od sistemskog pristupa profesionalnom usavršavanju?

U istraživanju je korišćena tehnika anketiranja primenom upitnika koji sadrži pitanja zatvorenog i otvorenog tipa i skale procene (ukupno 11). Upitnik je popunilo 130 vaspitača iz dečjih vrtića širom Srbije, slučajno izabranih tokom studentske prakse i na stručnom skupu vaspitača.

Podaci dobijeni upitnikom obrađivani su kvantitativno izračunavanjem frekvencije i kvalitativno analizirani tehnikom proširivanja, kroz povezivanje i poređenje.

Perspektiva vaspitača

Kako vaspitači procenju postojeći sistem profesionalnog usavršavanja?

Gotovo jedna trećina vaspitača (29,2%) procenjuje da je postojeći sistem profesionalnog usavršavanja veoma uspešan, dve trećine (66,2%) smatra da je delimično uspešan, a mali broj (3,8%) ga procenjuje neuspešnim.

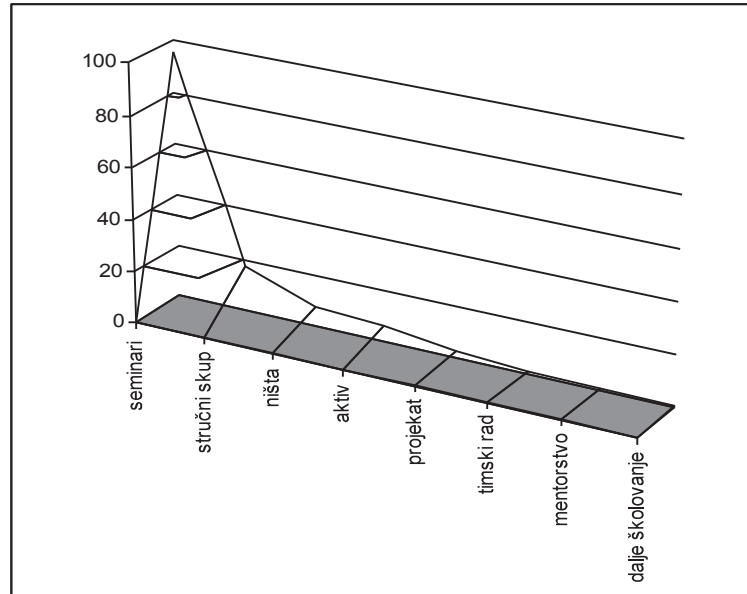
Iz obrazloženja odgovora se vidi da ovu procenu vaspitači svode zapravo na procenu seminara obuke, tj. da profesionalno usavršavanje svode na stručne seminare. Tako se u prilog zadovoljstva sistemom navodi da su: znanja dobijena na seminaru primenjiva u praksi; seminari podsticajni i profesionalni, kao i da upotpunjuju njihova znanja.

Vaspitači koji su delimično zadovoljni, takođe navode najviše primedbi koje se odnose na seminare: nemogućnost izbora (14); neprimenjivost (14); nedostupnost seminara, npr. velike ustanove – ograničen broj učesnika (17); seminari ne odgovaraju potrebama vaspitača (8); komercijalizacija (4); odsustvo praćenja procesa primene i podrška (5); odsustvo podrške – razgovori o preprekama, dilemama i problemima (6); neadekvatno vreme (vikend) 2; ponavljanje problematike (1).

Samo sedam vaspitača od 130 navodi da je postojeći sistem delimično uspešan jer se svodi na seminare obuke i jer vrednovanjem nisu obuhvaćeni drugi oblici stručnog usavršavanja.

Kako se ostvaruje postojeći sistem profesionalnog usavršavanja?

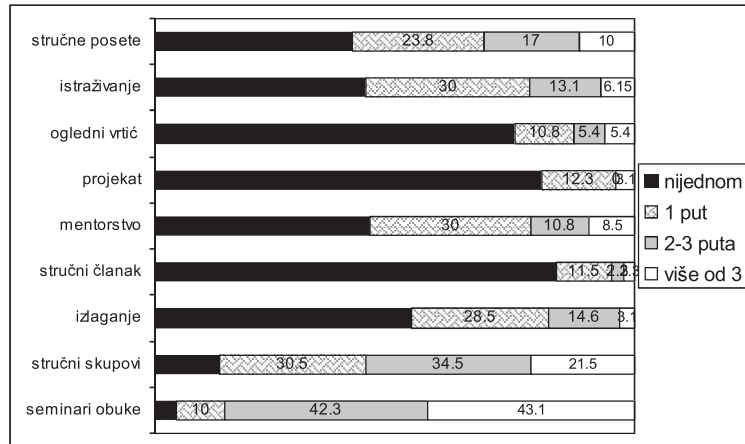
Na otvoreno pitanje o učešću u nekom obliku usavršavanja u poslednje tri godine gotovo svi vaspitači (92,8%) navode seminare obuke. Samo 17,7% navodi i učešće na stručnim skupovima, 6,1% navodi stručne aktive, 2,2% projekte, a po manje od jedan posto (0,8%) navodi mentorstvo, timski rad i dalje školovanje. (Grafikon 1)



Grafikon 1: Učešće vaspitača u nekom obliku stručnog usavršavanja u poslednje tri godine

Da su seminari dominantni oblik profesionalnog usavršavanja ukazuju i podaci dati na grafikonu 2 koji se odnose na učestalost pojedinih oblika. Samo oko desetine vaspitača učestvovalo je u pisanju stručnog članka, a više od polovine nikada nije učestvovalo u nekom projektu ili u radu oglednog vrtića, niti imalo izlaganje na stručnom skupu. Više od trećine vaspitača nije učestvovalo u mentorstvu, niti realizovalo istraživanje u svojoj praksi i učestvovalo u stručnim posetama, a oko jedna desetina vaspitača nije u poslednjih tri godine učestvovala na stručnim skupovima.

Najveći broj vaspitača je pohađao seminare više od tri puta ili dva do tri puta, ali oko pet posto vaspitača nije bilo ni na seminarima.



Grafikon 2: Učestalost učešća u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja

Seminari obuke: zašto vaspitači pohađaju seminare i kako vrše izbor?

Najčešći razlog koji navode vaspitači zašto pohađaju seminare jeste taj što ih smatraju korisnim za svoj rad (51,5%) i lični razvoj (33%). Obavezu prikupljanja bodova navodi 12,5%, a samo 2,4% zahtev koji im postavlja ustanova.

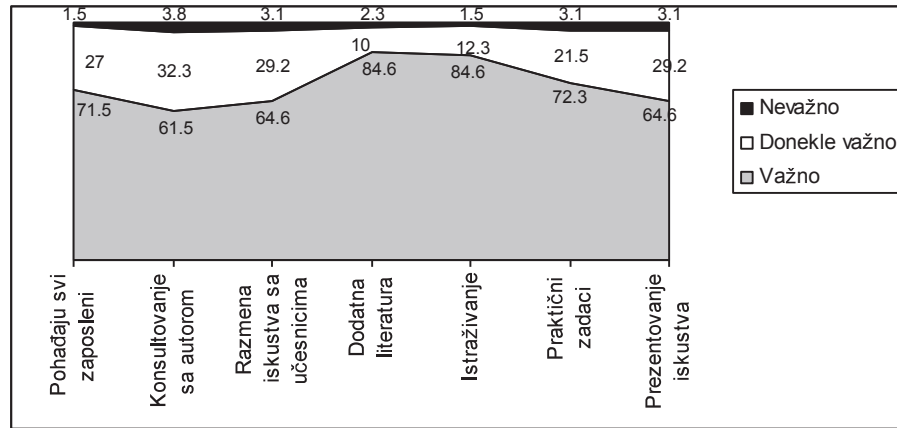
Koji će seminar pohađati najviše zavisi od ustanove (44,2%) i teme seminara (38,6%), a u neznatnom broju od toga šta je dostupno po ceni, mestu održavanja, broju sati (3,7%) i ko je autor seminara (3,1%), dok samo 2,5% seminar bira na osnovu preporuke kolega.

Za vaspitače, uspešan seminar je pre svega onaj koji im daje gotova rešenja koja mogu primeniti u praksi (33,3%), a potom, koji odgovara potrebama prakse (16,7%), koji doprinosi njihovom ličnom razvoju (14,4%), koji je zanimljiv (13,8). Samo otprilike jedna desetina smatra da je dobar seminar onaj koji podstiče na preispitivanje prakse (11,5%) i razvija kompetencije vaspitača (9,8%).

Polovina vaspitača (51,5%) navodi da seminari obuke utiču i na druge promene u njihovom radu, 13,9% navodi da ono što su radili na seminarima postaje trajni deo njihove prakse, dok nešto više od jedne trećine (33,1%) navodi da samo povremeno primenjuju to u svom radu, a zanemarljiv procenat (1,5%) da seminari ne menjaju njihov način rada.

Šta je potrebno za podršku seminarima?

Većina vaspitača smatra da je potrebna podrška seminarima da bi došlo do promena u praksi (Grafikon 3).

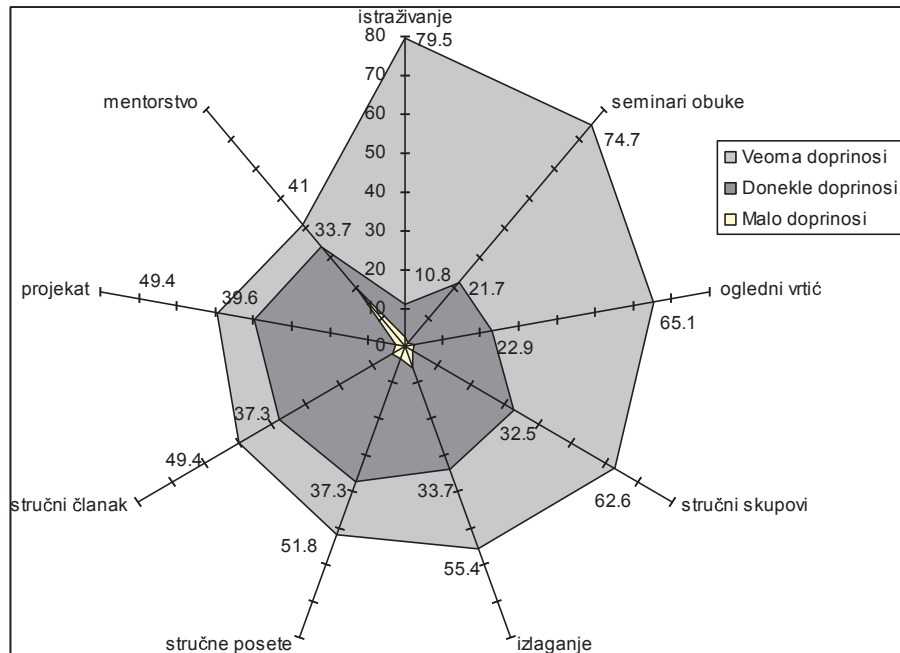


Grafikon 3: Podrška za primenu seminara u praksi

Najveći broj vaspitača (po 84,6%) smatra da su istraživanja praktičara i dodatna literatura najznačajniji za primenu obuke na seminarima u praksi. Tri četvrtine vaspitača smatra da je važno da seminare prate praktični zadaci i da svi zaposleni iz vrtića prođu kroz obuku, a dve trećine da je važna mogućnost razmene iskustava sa kolegama i prezentovanja vlastitih iskustava, kao i dalja razmena sa autorima i realizatorima seminara.

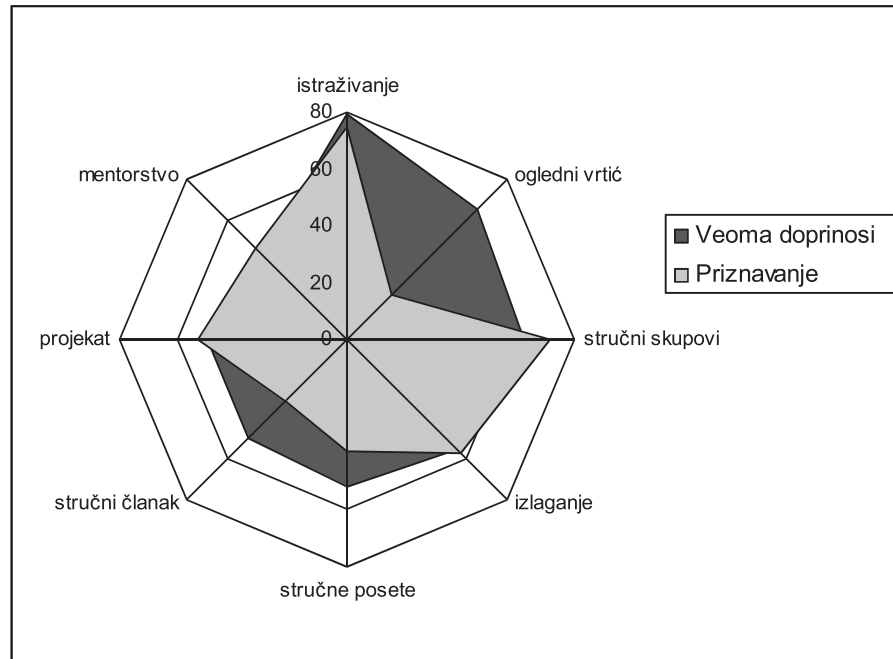
Koliko pojedini oblici doprinose stručnom usavršavanju?

Vaspitači visoko procenju doprinos različitim oblika, pre svega istraživanja praktičara i seminara, profesionalnom usavršavanju, a potom rad u oglednom vrtiću, učešće na stručnim skupovima (Grafikon 4). Kao oblik koji najmanje doprinosi profesionalnom usavršavanju izdvaja se mentorstvo.



Grafikon 4: Procena doprinosa pojedinih oblika stručnog usavršavanja

Odnos procene doprinosa pojedinih oblika i potrebe njegovog uvođenja u sistem bodovanja prikazan je na grafikonu 5. Grafikon pokazuje da vaspitači u većoj meri različite oblike smatraju značajnijim za profesionalno usavršavanje nego što smatraju da je potrebno da uđu u sistem bodovanja. Izuzetak je istraživanje praktičara, gde je ova razlika mala, a istovremeno, za neke oblike (mentorstvo, stručni skupovi, učešće u projektu) veći broj vaspitača smatra da treba da uđu u sistem kreditiranja nego što smatraju da izuzetno doprinose profesionalnom usavršavanju.



Grafikon 5: Odnos između procenjenog visokog doprinosa i zahteva za kreditiranjem oblika u sistemu profesionalnog usavršavanja

Razumevanje kontroverzi kroz sistemski model profesionalnog razvoja

Rezultati istraživanja perspektive vaspitača ukazuju na tri kontoverze:

1. *Izjednačavanje profesionalnog usavršavanja sa seminarima obuke.* Iako postojeći Pravilnik o stručnom usavršavanju i Vodič za stručno usavršavanje (Vodič, 2007) predviđaju i druge oblike profesionalnog usavršavanja, te iako neki od tih oblika bez sumnje postoje u praksi (npr. aktivni), akcenat u postojećem pravilniku i posebno, sistem kreditiranja koji priznaje samo seminare, imaju najmanje dve posledice. Prvo, da vaspitači izjednačavaju sistem profesionalnog usavršavanja sa seminarima (procenjujući ga zapravo kroz procenu uspešnosti seminara) i da većinu drugih oblika ne vezuju za profesionalno usavršavanje.

Drugo, da se profesionalno usavršavanje u najvećoj meri svodi samo na seminare obuke.

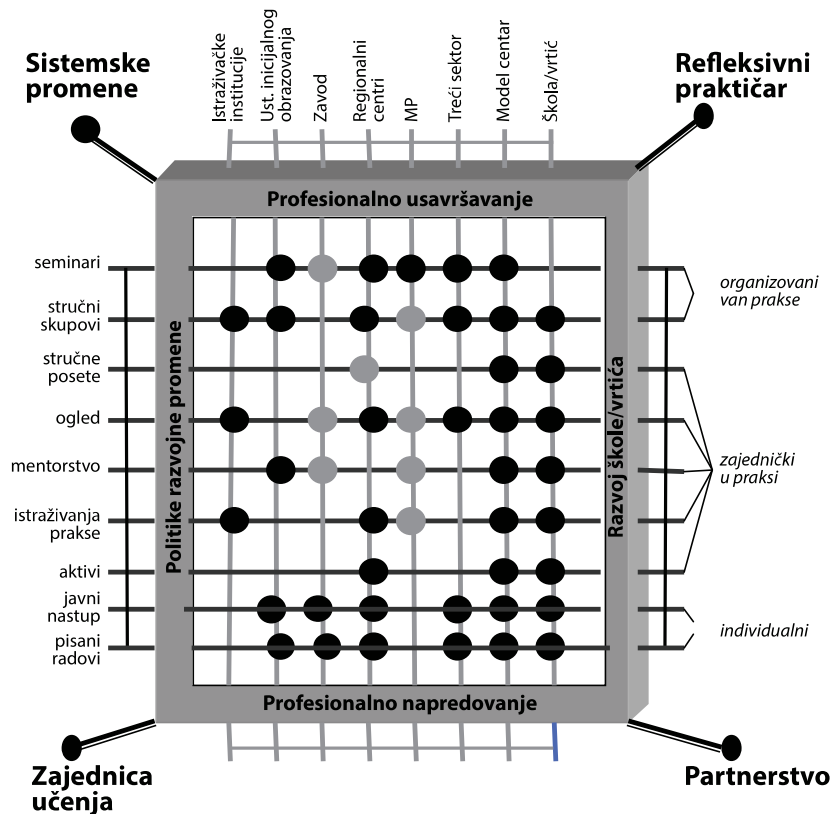
2. *Delotvornost seminara po sebi, naspram neophodnosti podrške seminarima.* Dve trećine vaspitača navodi da postojeći seminari obuke postaju trajni deo njihove prakse i utiču na promenu njihove prakse i u drugim dimenzijama. Istovremeno, najveći broj vaspitača navodi da je za primenu seminara u praksi neophodan sistem podrške (grafikon 3) kojeg zapravo nema u postojećem sistemu dominantno jednodimenzionalnih seminara i seminara nevezanih za njihovu praksu. To ukazuje da vaspitači ili daju prepoznatljivo poželjan odgovor na pitanje koliko seminari utiču na njihovu praksu, ili promenu prakse shvataju veoma usko, kao primenu naučenog na seminaru, kao i da, krećući se u postojećem sistemu usavršavanja, ne sagledavaju moguće načine podrške sve dok im se oni ne ponude.
3. *Visok doprinos, a nepriznavanje.* Dok najveći broj vaspitača procenjuje neke druge oblike, pored seminara, kao veoma značajne za profesionalno usavršavanje (posebno, istraživanje praktičara, rad u oglednom vrtiću, stručne skupove), a polovina vaspitača i druge oblike (stručne posete, izlaganja, stručni članci, projekti), i takođe, navode neke od tih oblika kao neophodni sistem podrške seminarima (istraživanja, rad sa literaturom, razmena sa kolegama, prezentacije vlastitog rada) oni, s druge strane, ne dele takvo mišljenje kada je u pitanju obuhvatanje ovih oblika sistemom kreditiranja. Dobijeni rezultati ukazuju da je kriterijum za kreditiranje mnogo više ono što oni već rade i moraju da rade i što im je poznato (mentorstvo, učešće na stručnim skupovima, izlaganje) nego ono što smatraju značajnim (npr. ogled, stručne posete). Jedini izuzetak je istraživanje praktičara koje se gotovo podjednako smatra važnim za usavršavanje i neophodnim u sistemu kreditiranja. Mogući razlog ovakve kontroverze jeste, da u postojećem sistemu profesionalnog usavršavanja, povećanje broja oblika za kreditiranje vaspitači doživljavaju kao povećanje obaveze da u tome nužno učestvuju.

Postojeći sistem profesionalnog usavršavanja kod nas ima suštinske karakteristike industrijskog modela usavršavanja iznete na početku ovog teksta (realizacija kroz seminare, odvojenost od prakse, ekspertska patronizacija, individualna odgovornost i nepovezanost sa menjanjem i usavršavanjem prakse škole/vrtića). Da bismo razumeli navedene kontroverze u perspektivi vaspitača neophodno je da konkretizujemo sistemski model profesionalnog razvoja. Sistemski model pro-

fesionalnog razvoja, kao interaktivni sistem umrežavanja, prikazan je na šemi 1. kao „razboj” profesionalnog razvoja.

Metafora razboja pomaže nam da:

1. Ekspliciramo paradigmu obrazovanja iz koje polazimo u profesionalnom razvoju. Ova paradigma uspostavlja i povezuje „okvir razboja” profesionalnog razvoja i prikazana je sa četiri „čavla” kojima se učvršćuje okvir. To su: 1. pristup obrazovanju kao procesu permanentnog razvoja, transformacije i unapređivanja; 2. nastavnik kao reflektivni praktičar koji istražuje vlastitu praksu i kroz taj proces se profesionalno razvija i unapređuje praksu; 3. škola kao zajednica učenja; 4. partnerstvo kao odnos svih zainteresovanih aktera profesionalnog razvoja (univerziteta, donosioca politika – ministarstva, zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, obrazovnih institucija...).



Šema 1: „Razboj profesionalnog razvoja“

Koncept profesionalnog razvoja baziran na ideji reflektivne prakse (Radulović, 2011) i škole/vrtića kao zajednice koja uči gradi se na istraživanju i promeni kulture prakse „iznutra“, kao ključnom kontekstu podrške profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača. Istraživanja prakse se realizuju kroz niz oblika i aktivnosti kojima se ostvaruje kritička refleksija. Tu spadaju: akciono istraživanje, fokus grupe (dijaloške grupe), kolaborativna opservacija, evaluacija programa, dokumentovanje (priče, dnevnici, narativni intervju, studije, istraživački projekti), mentorstvo (Reid, 2004; Farell, 2003; Webster-Wright, 2010, Caine, 2010). Partnerstvo se ostvaruje kroz kontinuirani dijalog svih aktera u artikulisanju koncepcije i strategije profesionalnog razvoja i izgradnje zajedničkog smisla i svrhe, radi obezbeđivanja i razmene podataka, redefinisanja uloga, istraživačke podrške, pomoći, zajedničkih akcija, razvijanja poverenja, donošenje odluka i pokretanja inicijativa kao i zajedničkog napredovanja i razvoja.

2. Okvir profesionalnog razvoja („okvir razvoja“) čine četiri uzajamno povezane i uslovljene dimenzije: 1. profesionalno usavršavanje, 2. profesionalni napredak, 3. unapređenje prakse i 4. politike obrazovanja kojima se promovise kultura promene i razvoja na nivou celokupnog sistema obrazovanja kao politike razvoja obrazovanja kroz permanentni proces promena. Istinski profesionalni razvoj nije pitanje ličnog postignuća – on je neodvojiv od unapređivanja prakse škole/vrtića i moguće samo ukoliko su promena, razvoj i unapređenje okosnice politike obrazovanja u svim segmentima.
3. Profesionalni razvoj je mreža isprepletanih, s jedne strane „niti“ koje predstavljaju različite oblike učenja i razvoja i, s druge, različitih „niti“ kao aktera usavršavanja (npr. univerzitet, nevladin sektor, sama škola...). Oblici mogu spadati u grupu individualnog usavršavanja (npr. čitanje i analiza literature, pisanje stručnih radova, vođenje dnevnika), zajedničkog (formalnog, informalnog i spontanog učenja i razvoja) u kontekstu prakse (npr. dijaloške grupe, mentorstvo, uzajamno posmatranje, akciono istraživanje, aktivni) i organizovanog usavršavanja izvan konteksta prakse (npr. organizovane obuke, stručni skupovi, studijske posete). Metafora niti na razboju sugerise: 1. da su svi ovi oblici podjednako značajni u ukupnoj mreži profesionalnog razvoja; 2. da postoji uzajamna povezanost pojedinih oblika i nadogradnja (npr. efikasne obuke praćene su istraživanjem u praksi; kolaborativne opservacije mogu biti praćene radom u dijaloškim grupama i sl.); 3. da postoje različiti učesnici (akteri ili nosioci) profesionalnog razvoja

koji se iz različitih pozicija i uloga umrežavaju, te da profesionalni razvoj nije pitanje samo individualne odgovornosti nastavnika/vaspi- tača.

4. Umrežavanje oblika profesionalnog razvoja i učesnika profesionalnog razvoja ukazuje da nijedan elemenat mreže (oblik i učesnik/akter) sam po sebi ne obezbeđuje profesionalni razvoj. Smisao umrežavanja od- nosi se na unošenje kohezije u koncept profesionalnog razvoja nasu- prot fragmentarnosti i hijerarhijskoj strukturi. Konfiguracija mreže gradi se na načelima i smernicama koncepta profesionalnog razvoja koji proizilaze iz ovako postavljene paradigme obrazovanja i uklju- čuju: prihvatanje svih delova mreže kao relevantnih za profesionalno učenje, obezbeđivanje i integraciju resursa, usklađivanje i integraciju planova profesionalnog razvoja svih nosioca (artikulisanje uzajamnih očekivanja, zajedničko istraživanje alternativa, razvijanje svesti o slo- ženosti odnosa promene i profesionalnog učenja), podsticanje uklju- čenosti onih delova mreže koji odgovaraju konkretnom kontekstu obrazovne prakse, prihvatanje i usklađivanje inicijative svakog nosioca u odnosu na doprinos zajedničkom konceptu.
5. „Čvorići“ su tačke umrežavanja koherentnih ciljeva i vrednosti profe- sionalnog razvoja koje dele svi učesnici, operacionalizovani kroz po- jedine oblike i kroz specifične uloge, aktivnosti i odgovornosti koje imaju pojedini učesnici. Oni su pokazatelji ko i na koji način učestvu- je u realizaciji pojedinih oblika. Celovita slika „razboja“ ukazuje da je najveći broj takvih tačaka vezan za kontekst prakse (školu, model cen- tar) čime se eksplicira podrška profesionalnom razvoju u kontekstu prakse. Politikom obrazovanja definišu se „čvorići“ kao potencijalne tačke umrežavanja – npr. ko može organizovati obuke, i pod kojim uslovima; ko mogu biti partneri u akcionom istraživanju praktičara i sl., čime se uspostavlja podrška profesionalnom razvoju, a na nastav- niku/vaspitaču je da, birajući put svog profesionalnog razvoja, pravi personalnizovanu „šaru“ na razboju.

Model „razboja“ predstavlja dinamički koncept profesionalnog učenja i razvoja, u kojem postoji stalno preispitivanje i traženje strategija kako podržati profesionalni razvoj praktičara, pri čemu se svi nosioci u tom konceptu istovre- meno restrukturiraju i razvijaju u odnosu na svoje pozicije i uloge, kao i odnose koje grade sa drugima. On ukazuje da je unapređenje sistema profesionalnog usavršavanja pitanje sveobuhvatnog definisanja i promena i da uvođenje novog oblika kao pojedinačne „niti“, bez uspostavljanja sve četiri strane „okvira razboja“

dovodi samo do „zamršavanja niti“ ili njenog „lelujanja“, budući da nema oslonac na koji se vezuje. Najbolji primer za to je u našu praksu nedavno uvedena obaveza mentorstva. Dok se mentorstvo u savremenoj literaturi i praksi (Hergreaves, 2000) prepoznaje kao uspešan i potencijalima najefektivniji oblik profesionalnog usavršavanja, način kojim je kod nas uveden (kroz promenu legislative i obukom mentora, bez suštinskog pomeranja u svim dimenzijama) on je, iz perspektive vaspitača (grafikon 4), sagledan kao najmanje koristan za profesionalno usavršavanje. Da bi mentorstvo istinski moglo da doprinosi profesionalnom razvoju i usavršavanju i mentora i početnika, mora se promeniti celokupni okvir kojim se definiše nova paradigma profesionalnog usavršavanja.

Literatura

- BANATHY, B. (1991). *Systems Design of Education – A Journey to Create the Future*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- BROWNLEE, J. (2008). Investigating Epistemological Beliefs in Vocational Education for Child Care Workers: New Ways of Thinking about Learning and Training. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 135-153.
- CAINE, G. & CAINE, R.N. (2010). *Strengthening and Enriching Your Professional Learning Community*. Alexandria: ASCD.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005) Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. U Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (str. 69 – 111). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- DOECKE, B. & PARR, G. (2005). Writing – a Common Project. U Doecke, B. & Parr, G. (Eds.). *Writing=Learning* (str. 1 –19). Kent Town & Kensington Gardens, SA: AATE & Wakefield Press.
- ELLIS, V., EDWARDS, A. & SMAGORINSKY, P. (Eds.) (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*. London: Routledge.
- GUSKEY, T. & YOON, K.S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495 –500.
- FARELL, T. (2003). *Reflective Teaching – The Principles and Practice*. English Teaching Forum.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2000). Mentoring in the New Milenium. *Theory into Practice*, 39 (1), 50 –56.
- HEBIB, E. (2008). Profesionalna autonomija i profesionalni razvoj nastavnika. U: Alibačić, Š. (Ed.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 51 – 65). Beograd: IPA.

- KRNJAJA, Ž. (2010). Profesionalni razvoj iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, 2, 121 –140.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2008). *Razvijanje modela intervencije u uspostavljanju partnerstva porodice i dečjeg vrtića*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2009). *Izvodljivost ilili kompatibilnost promena u obrazovanju*. Beograd: Pedagogija.
- RADULOVIĆ, L. (2008). Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti. U: Alibabić, Š. (Ed.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 233 – 245). Beograd: IPA.
- RADULOVIĆ, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- REID, A. (2004). *Towards a Culture of Inquiry in DECS*. Occasional paper No1, DECS
- REEVES, J. (2010). *Professional Learning as Relational Practice*. London: Springer.
- SCHLECHTY, P. (2009). *Leading for learning: how to transform schools into learning organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- VODIČ KROZ STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA, VASPITAČA I STRUČNIH SARADNIKA (2007). Beograd: ZUOV
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2010). *Authentic Professional Learning – Making a Difference Through Learning at Work*. London: Springer.

Dragana Pavlović Breneselović⁴, Živka Krnjaja⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Pre-School Teacher Perspective on Professional Development from the Viewpoint of Systemic Professional Development Concept⁶

Abstract: The practice of professional development of pre-school teachers is addressed through the perspective of a pre-school teacher. Through questionnaire, the following data were obtained: what do teachers recognize as forms of professional development, which form they attended and how they estimate the contribution of specific forms to change and development of practice. The data show that the existing model of professional research is focused on trainings of teachers through professional seminars and controversies in teachers' perspective: the view of professional development equal to seminars and trainings, the question of seminars' effects, and no correlation between the estimate of importance and the need to accredit certain forms. The data were analyzed from the perspective of systemic professional development concept, elaborated through the metaphor that defines the base, framework and forms of professional development. Systemically defined framework is the base for networking in professional development through interactive system of different forms (grouped in individual forms, common forms in implementation practice and forms organized outside of practice) and connection between various participants.

Key words: forms of professional development, teacher's perspective, systemic professional development concept.

⁴ Dragana Pavlović Breneselović, PhD is an assistant professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁵ Živka Krnjaja, PhD is an assistant professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ This paper is a part of the research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of Education and Science RS.