

OD AUTONOMIJE PROFESIJE KA KOLABORATIVNOM PROFESIONALIZMU

Sažetak: U poslednje dve decenije sve više pažnje se posvećuje širenju kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. Pristup unapređivanju kvaliteta vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, između ostalog, zasniva se i na procesnom kvalitetu koji se odnosi na praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja sa posebnom pažnjom na kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenih koji je zasnovan na individualnim snagama svakog pojedinca i mentorisanju koje podstiče nezavisno donošenje odluka i pokretanje promena.

Mnogi autori, na osnovu sprovedenih istraživanja, ističu da je profesionalnost u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu usko povezana sa sposobnošću kritičkog promišljanja pedagoške prakse i sposobnošću da se praksa promeni. U skladu sa savremenim saznanjima o profesionalnom razvoju, koji ukazuju na činjenicu da treninzi/obuke nisu dovoljni ukoliko želimo da kreiramo održivu promenu, posebna pažnja treba da se posveti mentorskom radu i podršci. U radu se razmatra novi koncept mentorstva koji se posmatra kao aktivna integracija i sinergija zahteva prakse i teorije, odnosno kao kolaborativni profesionalizam – raditi sa, učiti od i podučavati. Novi koncept mentorstva zasniva se na evolucionom modelu profesionalnog razvoja i teoriji promene i ukazuje na proces transformacije sistema iz jedne paradigme u drugu, primenom systemske teorije, systemskog mišljenja i postojanje kompetentnog sistema. Postojanje „kompetentnog sistema“ od krucijalne je važnosti za razvijanje reflektivnih praktičara i novog koncepta mentorstva.

Ključne reči: profesionalni razvoj, profesionalizam, mentorstvo, kompetentnost.

1. Kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja i profesionalizam

Pitanje kvaliteta u obrazovanju je pitanje koje se odnosi na vrednosti i značenja koja dajemo deci i detinjstvu i stoga je to filozofsko i etičko pitanje.
Woodhead, 2006

* lidija.miskeljin@f.bg.ac.rs

Sve veći broj istraživanja ukazuje na to da predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima potencijal za stvaranje različitih pozitivnih efekata kao što su: veća dobrobit deteta; bolji ishodi učenja; spremnost za celoživotno učenje; pravičniji ishodi za decu i smanjenje siromaštva; povećana međugeneracijska socijalna mobilnost; više ženskog učešća na tržištu rada; povećana stopa nataliteta; i bolji socijani i ekonomski razvoj za društvo u celini. Ali, sve ove dobiti zavise od „kvaliteta“ predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Proširenje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja bez brige o kvalitetu neće dovesti do trajnih pozitivnih ishoda za decu ili društvo u celini. Čak, loš kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja može da ima štetne (pogubne!) efekte na razvoj dečjih potencijala, posebno ukoliko su deca iz osetljivih grupa.

Ostaje otvoreno pitanje – šta čini visok kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja? U svakom slučaju to je kompleksno i često zbunjujuće pitanje zato što definicije kvaliteta i strategije za njegovo osiguranje bitno variraju od zemlje do zemlje (Penn, 2009).

Diskusije o kvalitetu u sebi sadrže kontinuirano preispitivanje značenja, razumevanja i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru društvenih uslova koji se stalno menjaju. Definisane i osiguranje kvaliteta, kako se navodi u OECD publikaciji „Početi snažno“, treba da bude učesnički i demokratski proces koji obuhvata različite grupe, uključujući i decu, roditelje i profesionalce koji rade sa decom (OECD, 2006).

Kvalitet može da se definiše i kao sinergija između međusobno povezanih elemenata kao što su: *orijentacioni kvalitet* (nivo pažnje koju vlada posvećuje politici iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja), *strukturni kvalitet* (sveobuhvatne strukture koje su potrebne za osiguranje kvaliteta u vaspitno-obrazovnim programima: jasna formulacija i primena zakona i podzakonskih akata, kvalitet fizičke sredine za decu ranog uzrasta, kvalitet i nivo obuke zaposlenih i slično), *vaspitna praksa i koncepcija vaspitanja* (nacionalni programski okvir), *kvalitet interakcije ili procesa* (interakcije između dece i vaspitača i interakcije između same dece u procesu učenja; saradnja u timu predškolske ustanove; nivo participacije i saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom; inkluzivnost sistema), *operativni kvalitet* (menadžment koji je responsivan na lokalne potrebe, unapređenje kvaliteta i delotvorno stvaranje timova) (Litjens, Taguma. 2010).

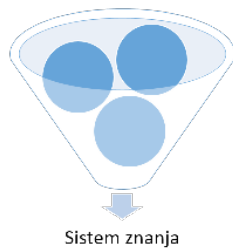
Pažljiva analiza navedenih aspekata kvaliteta pokazuje da „kvalitet nije objektivna datost, svojstvo koje postoji samo po sebi, već konstrukt koji razvijamo sa određenih društvenih, kulturnih i teorijskih polazišta u konkretnoj društvenoj praksi“ (Woodhead, 1996, prema Pavlović-Breneselović, Krnjaja, 2013).

Upravo iz svih navedenih razloga priču o profesionalizmu započinjemo pričom o kvalitetu, sa posebnim osvrtom na procesnom kvalitetu u okviru koga se pažnja posvećuje kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenih zasnovanom na individualnim snagama svakog pojedinca i mentorisanju koje podstiče nezavisno donošenje odluka i pokretanje promena (Urban at all, 2011).

2.1. Profesija/profesionalizam – značenja i razumevanja

Konceptualno pojam „profesija“ vezuje se za znanje. Profesionalno učenje je, po svojoj prirodi, generičko i naučeno, znanje koje se unosi spolja i „isporučuje“ kroz programe studija ili obuka. Krajnji cilj jeste produkcija i upravljanje korpusom profesionalnih znanja, koji onda osigurava kvalitetno delovanje individualnih profesionalaca (Urban, 2012). To delovanje nazivamo profesionalizam.

Šema 1. Profesija/profesionalizam



Proizvođenje i upravljanje profesionalnim znanjem

Urban, 2012

Veliki broj istraživanja potvrđuje da je uloga praktičara, odnosno profesionalizam onih koji rade sa decom u ranom detinjstvu, ključna za kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa. Takođe, istraživanja nam ukazuju i na to da nije samo znanje to koje čini kvalitet, naročito u savremenom društvu koje karakterišu stalne promene. Novi diskurs koji je sve više prisutan u diskusijama o profesionalizmu praktičara koji rade sa decom u ranom detinjstvu jeste kompetentost. Sve više se govori o kompetentnom sistemu, koji je od ključnog značaja kao okvir unutar kojeg svaka ustanova i svaki pojedinac mogu da se razvijaju, napreduju i postižu uspeh, kao što je rekao Urban „ne postoji kompetentni sistem bez kompetentnih praktičara“. (Urban, 2005). Nivo obrazovanja vaspitača, kao ni korpus profesionalnih znanja, sam po sebi ne dovodi do kvaliteta procesa vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Mnogi autori, na osnovu sprovedenih istraživanja, ističu da je profesionalnost u oblasti nege i obrazovanja u ranom detinjstvu usko povezana sa sposobnošću kritičkog promišljanja pedagoške prakse i sposobnošću da se praksa promeni (Peeters, 2008; Urban, 2005, 2011; Pavlović-Breneslović, 2008; 2009; Krnjaja, 2010; Radulović, 2008, 2011 i drugi). U skladu sa savremenim saznanjima o profesionalnom razvoju, koji ukazuju na činjenicu da treninzi/obuke nisu dovoljni ukoliko želimo da kreiramo održivu promenu, posebna pažnja treba da se posveti mentorskom radu i podršci.

Endi Hargrives i Majkl Fulan (Hargreaves, Fullan, 2000) ističu da 21. vek sa sobom nosi nove izazove, kao što su: učenje da živimo i radimo u raznovrsnim, multikulturalnim zajednicama, novo shvatanje uloge roditelja – roditelj kao izvor učenja i podrške, a ne kao smetnja; sadržaj profesionalnog učenja postaje širi i produbljeniji i odnosi se na participaciju sa roditeljima, praćenje, vrednovanje, dokumentovanje, stalno praćenje nove literature i integrisanje u praksu, svatanje svrhe, smisla i strasti u obrazovanju i učenje da radimo sa drugima. To za sobom povlači i novi koncept mentorstva koji se posmatra kao aktivna integracija i sinergija zahteva prakse i teorije, odnosno kao kolaborativni profesionalizam – raditi sa, učiti od i podučavati.

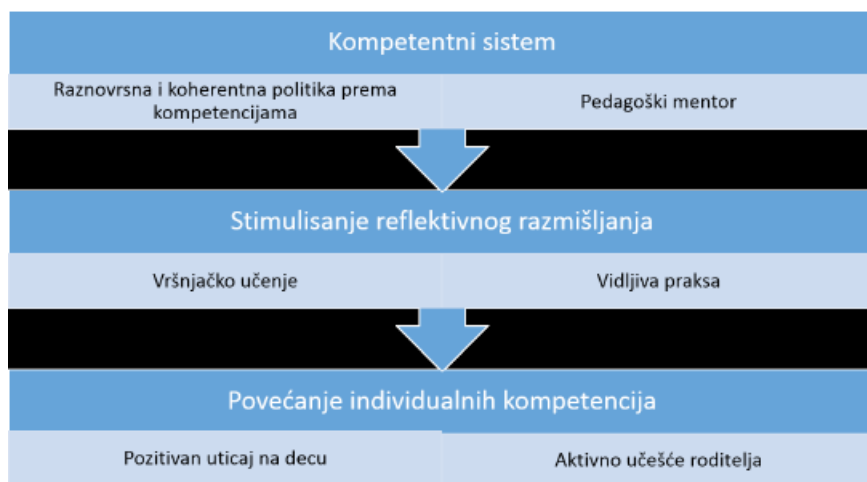
2. Nova paradigma za novo vreme – kolaboracija i kolaborativni profesionalizam

Dominantan model profesionalnog razvoja zaposlenih u predškolskom vaspitanju i obrazovanju još uvek je zasnovan na mehanicističkom modelu (Krnjaja, 2010) ili autonomnom profesionalizmu (Hargreaves, 2000). Profesionalizam i automija su usko povezani, što naglašava izolovanost i odvojenost vaspitača od drugih kolega dok profesionalni razvoj ima funkciju podupirućih promena, kompatibilnih postojećem sistemu obrazovanja, koje su usmerene na ekstenziju postojećeg, pojačavanjem efikasnosti i efektivnosti.

U skladu sa savremenim saznanjima o profesionalnom razvoju koji ukazuju na činjenicu da treninzi/obuke nisu dovoljni ukoliko želimo da kreiramo održivu promenu, razvija se sistemski model profesionalnog razvoja koji svoje polazište ima u sagledavanju obrazovnih sistema kao otvorenih, kompleksnih, multidimenzionalnih, dinamičkih, procesnih, preispitujućih sistema koji tragaju za smislom (Banathy, 1991, prema: Pavlović-Breneslović, Krnjaja, 2012), odnosno „izgrađuju svoju svrhu i grade smisao kroz proces vlastitog razvoja“ (Pavlović-Breneslović, Krnjaja, 2012: 146). Takva vrsta sistema zahteva da se obezbede mogućnosti za sve zaposlene da se angažuju u oblasti zajedničkog učenja i kritičke refleksije, uključujući „plaćeno“ vreme za stručno

usavršavanje. Svha systemske kompetentnosti je istovremeno pružanje podrške pojedincima da razviju svoje kapacitete za odgovoran odnos prema praksi u promenljivim i različitim društvenim kontekstima i stvaranje jasno definisanih uslova i načina uključivanja svih učesnika na različitim nivoima sistema. Postojanje „kompetentnog sistema“ jeste od krucijalne važnosti za razvijanje refleksivnih praktičara.

Šema 2. Nivoi kompetentnog sistema¹



Kompetentni sistem se razvija u okviru uzajamnih odnosa između pojedinaca, timova, ustanova i šireg sociopolitičkog konteksta i uključuje dobro upravljanje na nivou politika. Ključna karakteristika „kompetentnog sistema“ je pružanje podrške pojedincima da uvide svoje sposobnosti i razviju odgovorne i responsivne prakse, a, u skladu sa tim, posebna pažnja treba da se posveti mentorskom radu i podršci.

Povezanost pristupa mentorstva sa evolucionim modelom profesionalnog razvoja i teorijom promene ukazuju na proces transformacije sistema iz jedne paradigme u drugu, primenom systemske teorije i systemskog mišljenja (Squire i Reigeluth, 2000, prema Pavlović-Breneslović, 2009), gde osnovu kompetentnosti čini autonomnost i kritička refleksija koja se razvija kroz istraživanje, profesionalno umrežavanje, razvijanje projekata i kolaborativne akcije (Pavlović-Breneslović, 2014).

¹ Šema preuzeta iz Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L, et all (2013).

3. Mentorstvo – umetnost zajedničkog pro(raz)mišljanja

Koncept mentorstva kao refleksivnog i kolaborativnog profesionalizma, autori Piters i Vandenbruk (Peeters 2008; Peeters, Vandenbroeck 2011) razmatraju kroz kompetentnost da se traže rešenja u kontekstu „neslaganja“ (da diskutuju intenzivno u timovima i suočavaju različita mišljenja o promenama koje se mogu preduzeti i sprovesti u praksi), da se razume Drugi (naročito značajno u radu sa decom i roditeljima iz osetljivih društvenih grupa), kokonstrukcije znanja sa drugima (stvaranje zajednice koja uči unutar i van predškolske ustanove, koja obuhvata profesionalce, decu i roditelje), postupa i deluje sa fokusom na društvenoj promeni. „Akteri promene“ treba da razviju kompetencije koje im pomažu da otkriju šta je moguće u radu sa decom, roditeljima i zajednicom i da uvode promene u pedagošku praksu u cilju pružanja mogućnosti za razvoj i učenje dece.

Sistemska kompetentnost i koncept mentorstva kao kolaborativnog profesionalizma su, takođe, i odlike učecih zajednica: podrazumeva i utemeljuje se na razvijanju kapaciteta na bazi zajedničke vizije kroz dijalog i izgradnju zajedničkog značenja. U zajednici učenja interpersonalni odnosi podrazumevaju kolaboraciju, odnosno učestvovanje gde je suština u ko-razvoju i izgrađivanju odnosa oko zajedničkog smisla, vrednosti i vizije vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Pavlović-Breneselović, 2010).

Zasnovan na sistemskoj teoriji koncept mentorstva, kao kolaborativni profesionalizam, i razvijanje sistema mentorstva, kao mreže podrške, može da bude prava veza u razvijanju kompetentnog sistema. Mreža mentora, kao grupa za podršku, treba da funkcioniše kao proaktivni „mentoring mozaik“ (Head, Reiman and Thies-Sprinthall, 2003): čine je snage i kvalitete mentora, partnerstvo i promovisanje novog učenja. Mreža mentora podrazumeva interaktivni proces, kako između samih mentora, tako i između mentora i tima praktičara i na taj način promovise i podržava vršnjačko učenje i kolaboraciju.

U okviru mentoring mozaika, mentori praktikuju različite uloge, razmenjuju kulturna znanja, uče nove veštine, grade zajednicu u kojoj svi uče kroz kolaboraciju svih učesnika.

Mreža mentora razvija osećaj zajedništva – mentori grade veze između sebe, sa zajednicom (u i izvan ustanove), uključivanjem drugih odraslih i, na taj način, postaju karika koja povezuje i gradi zajednicu vaspitača, dece, roditelja i drugih profesionalaca.

LITERATURA

- Hargreaves, A., (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning": *Teachers and Teaching: History and Practice*, vol. 6, No. 2.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). "Mentoring in the New Milenium". *Theory into Practice*, vol 39 (1), 50–56.
- Krnjaja, Ž. (2010). „Profesionalni razvoj iz ekološke paradigme“. Beograd: IPA. *Andragoške studije*, 2, 121 –140.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 1, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Lazzari, A., Picchio, M., and Musatti, T. (2013). "Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context". *Early Years: an International journal of research and development. Special issue: 'Continuing professional development and the early years workforce'*, 33 (2), 133–145.
- Lick, D.W. Mullen, C.A. ed. (2003). *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy*, London: Taylor and Francis Group.
- Litjens, I. and Taguma, M. (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*. Paris:OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*, Paris: O.E.C.D.
- Pavlović-Breneselović, D. (2009). „Izvodljivost i/ili kompatibilnost promena u obrazovanju“. Beograd: *Pedagogija*, 2, 319–324.
- Pavlović-Breneselović, D. (2010). „Od tima do zajednice učenja“. Beograd: *Pedagogija*, 2, 236–246.
- Pavlović-Breneselović, D. (2014). „Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača“. Podgorica: *Vaspitanje i obrazovanje*, 2, 57–68.
- Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012). „Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja“. Beograd: IPA, *Andragoške studije*, 1, 145–160.
- Peeters, J., (2008). *The construction of a new profession: A European perspectives on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.
- Penn, H. (2009). *Early childhood education and care, Key lessons from research for policy makers*, Nezavisan izveštaj dostavljen Evropskoj komisiji od strane NESSE mreže stručnjaka – elektronska verzija izveštaja je dostupna na: http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks
- 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.

- Vandenbroeck, M. (2011). "Diversity in early childhood services". In R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters & R. Barr (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (Vol. 16). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L, et all (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture.
- Urban, M. (2008). "Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession". *European Early Childhood Education Research Journal*. 16 (2): 135–152.
- Urban, M. et al. (2012). "Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice". *European Journal of Education*. 47 (4): 508–526.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. UNESCO: Education for All.

Lidija Miškeljin, Ph.D.

Faculty of Philosophy in Belgrade, University of Belgrade, The Republic of Serbia

FROM THE AUTONOMY OF A PROFESSION TO COLLABORATIVE PROFESSIONALISM

Summary: In the last two decades, more and more attention is given to the spread of quality education in early childhood. The access to improving the quality of education in early childhood is, among other things, based on the process quality that relates to the practice of preschool education with special attention to the continuing professional development of employees which is based on the individual strengths of each individual and mentoring that encourages independent decision and initiating change.

Many authors, surveys show, point out that professionalism in the field of early childhood education is closely linked to the ability of critical reflection on teaching practices and the ability to change said practices. In accordance with modern knowledge about professional development, which points to the fact that training is not sufficient if we want to create sustainable change, special attention should be paid to mentoring and support. The paper discusses a new concept of mentoring as an active integration and synergy of practice and theory, or as a collaborative professionalism – to work with, to learn from and to teach. The new concept of mentoring is based on an evolutionary model of professional development and theory of change and suggests the process of transforming the system from one paradigm to another, by applying systems theory, system thinking and existence of a competent system. The existence of a "competent system" is of crucial importance for the development of reflective practitioners and the new concept of mentoring.

Key words: professional development, professionalism, mentoring, competence.