

1.

element.hr

**Kvalitetno
profesionalno učenje**

Učinkovit profesionalni razvoj rezultat je učinkovitog profesionalnog učenja koje omogućuje kvalitetne promjene u praksi nastavnika i unaprjeđenju učenja učenika.¹³ Prilikom promišljanja profesionalnog razvoja praktičara treba voditi računa o sadržaju njihovih iskustava učenja, procesima kojima će se to učenje poticati i kontekstu u kojem će se ono odvijati.¹⁴ Dakle, u tom je procesu potrebno osigurati aktivnu uključenost praktičara, poticati njihovu transformaciju u reflektivne profesionalce, uvažavati specifični kontekst u kojemu djeluju, integrirati njihovo učenje u svakodnevni život ustanove u kojoj rade, osposobljavati ih za samoevaluaciju i evaluaciju te osigurati pozitivan utjecaj na promjenu njihovih znanja, uvjerenja i prakse.¹⁵

Kvalitetno profesionalno učenje treba se snažno oslanjati na moć zajedničkog učenja. Potrebno je podizati spremnost praktičara na zajedničko promišljanje, propitivanje i raspravljanje o pitanjima i problemima s kojima se susreću, odnosno jačati uvjerenje da njihovi kolege mogu biti vrijedan resurs zajedničkog učenja. I napokon, kvalitetno i profesionalno učenje trebalo bi osnaživati praktičare za preuzimanje uloge autonomnih, emancipiranih i odgovornih subjekata koji potiču pozitivne promjene u obrazovanju temeljene na uključenosti i uvažavanju svih subjekata kako bi se osigurali pravedni odnosi u okruženjima u kojima djeluju. Navedene značajke sastavnice su onoga što se naziva **novom paradigmom profesionalnog razvoja**.¹⁶

13 Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, str.7.

14 Ganser, T. (2000), *An ambitious vision of professional development for teachers*. In: National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; Reston Vol. 84, Iss. 618, (Oct 2000), str. 6–12.

15 Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020), *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data*.

16 Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (2001), *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. In: Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Slabosti neučinkovitih i zastarjelih oblika profesionalnog učenja („usavršavanja“) praktičara su brojni. U nastavku ćemo ih ukratko opisati kako bismo otklonom od njih objasnili aspekte kvalitetnog profesionalnog učenja.

1.1. Kvalitetno profesionalno učenje razvija epistemološku radoznalost praktičara – praktičar kao misleći i učeći subjekt

Praktičar može biti misleći i učeći subjekt samo ako ga se tako tretira, ako mu se omogući da se u tom pravcu razvija i ako se on sam u tom smislu angažira. Dakako, to mu ne može osigurati profesionalno usavršavanje koje se svodi na transmisiju unaprijed propisanih koncepata ili teorija koje treba usvojiti neovisno o tome što on o njima misli, kako ih razumije i u kojoj ih je mjeri spreman prihvatiti. Drugim riječima, u tome mu ne može pomoći usavršavanje u kojem se njegove profesionalne vještine i znanja smatraju deficitarnima pa se onda taj njegov *deficit nastoji otkloniti*.¹⁷ Iako je takav model profesionalnog usavršavanja zbog svojih manjkavosti doživio brojne kritike¹⁸, on je i danas među najzastupljenijim oblicima profesionalnog učenja praktičara u Republici Hrvatskoj.

Takav se model profesionalnog usavršavanja uglavnom odvija na jednokratnim tečajevima i oslanja na predavačke pristupe koji potiču pasivnost praktičara koja, sama po sebi, nije odlika kvalitetnog učenja. Temeljna zabluda takve prakse usavršavanja jest da koncepti i teorije, koji se praktičarima prenose u gotovom obliku, mogu automatski voditi izgradnji njihovih praktično primjenjivih znanja i kompetencija. Posljedice toga očituju se u praksi na mnogim primjerima posve pogrešnog tumačenja, čak i najjednostavnijih, a pogotovo slo-

Praktičar se razvija kao misleći i učeći subjekt.

17 Guskey, T. R. (1986), *Staff development and the process of teacher change*. Educational Researcher, 15(5), 5–12.

18 Wood, F. H., & Thompson, S. R. (1980), *Guidelines for better staff development*. Educational Leadership, 37(5), 374–378.

Kvalitetno profesionalno učenje praktičarima pomaže ovladati tehnikama i alatima kontinuirane samoizgradnje svojih profesionalnih znanja i razumijevanja u praksi i kroz praksu.

ženijih koncepata i teorija. Naime, predstavljene koncepte ili teorije svaki praktičar protumači na sebi svojstven način, ovisno o znanju i razumijevanju kojima već raspolaže. Neki autori¹⁹ takav pristup nazivaju i *reparativnim* jer je usmjeren na „popravljanje“ nedostataka u znanju i kompetencijama praktičara. Sam čin „reparacije“ uglavnom je uniformiran i univerzalan, neovisan o postojećim znanjima praktičara i kontekstu u kojemu rade.

Epistemološko polazište toga modela jest ideja raspolučenog procesa učenja, pri čemu se na jednoj strani nalazi onaj koji *zna*, a na drugoj onaj koji *ne zna*, zbog čega je logično da prvi predaje znanje drugome. Time se praktičara stavlja u poziciju objekta profesionalnog poučavanja i konzumenta profesionalnih znanja, dakle tretira ga se upravo na onaj način koji bi on u svojem odgojno-obrazovnom radu s djecom, odnosno učenicima trebao napustiti. U istraživanjima neučinkovitosti modela stručnog usavršavanja po modelu *otklanjanja deficita* kao poseban se problem ističe fokus na ono što se *praktičarima čini* umjesto na ono što se *snjima čini*, što znači da ih se tretira kao pasivne objekte umjesto kao aktivne subjekte²⁰ profesionalnog učenja. Suprotno tomu, kvalitetna profesionalna znanja i razumijevanja razvijaju se kao rezultat uzajamnog odnosa učećih subjekata koji ta znanja i razumijevanja zajedno kreiraju (su-kreiraju).

Da bi praktičari mogli biti aktivni kreatori svojih profesionalnih znanja, fokus njihova profesionalnog usavršavanja treba biti na učenju činjenjem ili iskustvenom učenju.²¹ Takvo učenje praktičarima osigurava dublje razumijevanje vla-

19 Stanković, D., Pavlović, J. (2010), *Modeli profesionalnog razvoja nastavnika*. U: Polovina, N., Pavlović, J. (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 17–39.

20 Guskey, T. R. (1986), *Staff development and the process of teacher change*. *Educational Researcher*, 15(5), str. 5–12.

21 Gibbs, G. (1988), *Learning by Doing, A Guide to Teaching and Learning Methods by Graham Gibbs*, *Oxford Centre for Staff and Learning Development*, Oxford Brookes University, Oxford, United Kingdom.

stite prakse, kvalitetnije razmišljanje o praksi i aktivno izgrađivanje znanja povezanih sa svojom praksom. To je izrazito važno jer se praksa može razvijati u mjeri u kojoj praktičar razumije svoju praksu i ovisno o načinu na koji o njoj razmišlja. Prema tome, kvalitetna podrška profesionalnom učenju praktičara nužno uključuje *pružanje pomoći praktičarima kako bi ovladali tehnikama i alatima kontinuirane samoizgradnje svojih profesionalnih znanja, razmišljanja i razumijevanja u praksi i kroz praksu.*

U tako koncipiranim oblicima profesionalnog učenja praktičarima se prilazi kao subjektima stvaranja znanja dok se osobe koje im u tome pomažu pozicioniraju kao stvaratelji uvjeta za njihov razvoj, odnosno za aktivnu konstrukciju njihova znanja. Centralni dio takve podrške profesionalnom učenju praktičara neprestano je poticanje njihove profesionalne radoznalosti, tj. kontinuirano produbljivanje njihove želje za učenjem. Drugim riječima, kvalitetno oblikovano profesionalno učenje razvija *epistemološku radoznalost*²² praktičara nužnu za kontinuitet njihova učenja, a time i za izgradnje profesionalnih znanja koja su cjelovitija, dublja i funkcionalnija. Epistemološka radoznalost važna je i kao pretpostavka razvoja kritičke svijesti praktičara jer potiče njihov intelektualni i emocionalni angažman u procesu učenja. Sve to ne ostvaruje se ni spontano ni automatski nego putem dobro osmišljenog sustava profesionalne podrške u kojoj cilj nije popravljivanje neadekvatnosti praktičara, već poticanje njihova profesionalnog ispunjenja koje im omogućuje da se od *tehničkih operativca* postupno preobrazu u umjetnike vlastite prakse.²³

Da bi praktičari mogli biti aktivni kreatori svojih profesionalnih znanja, fokus njihova profesionalnog usavršavanja mora biti na iskustvenom učenju.

22 Freire, P. (2017), *Pedagogija autonomije*. Beograd: CLIO, str. 16.

23 Jackson, P. W. (1974), *Old dogs and new tricks: Observations on the continuing education of teachers*. In L. Rubin (Ed.), *Improving in-service education* (str. 19–29). Boston: Allyn and Bacon.

Praktičar kao kritički i reflektivni su-istraživač u dijalogu je s drugima.

1.2. Kvalitetno profesionalno učenje je istraživačko, kritičko i reflektivno – praktičar kao kritički i reflektivni su-istraživač u dijalogu s drugima

Praktičar može postati **kritički i reflektivni su-istraživač u dijalogu s drugima** ako ga se tako tretira, ako mu se omogućí da to postane i ako se on sam angažira u tom pravcu.

Za kvalitetno obrazovanje potrebna je reflektivnost bez koje obrazovanje postaje puka indoktrinacija.²⁴ Praktičarima je nužno osigurati uvjete za prakticiranje reflektivnih aktivnosti kako bi mogli analizirati ne samo ono što u njihovoj praksi funkcionira, već i propitivati za koga i s kojim ciljem to funkcionira.²⁵

Reflektivni oblici profesionalnog učenja praktičarima omogućuju razvoj alata za stjecanje uvida u stvarnu kvalitetu vlastite prakse. Takvi im uvidi naznačuju prostor za poboljšanje njihove prakse umjesto da se na nju utječe izvana, ponudom njima apstraktnih opisa prakse koju „trebaju ostvariti“. Ovo potonje je, zapravo, po svojoj suštini pogrešno ako ne i neostvarivo jer je praksa koju praktičari u nekom trenutku ostvaruju jedina moguća izvedba s obzirom na njihova trenutačna znanja, razumijevanja i uvide. Stoga korisno polazište razvoja prakse nije utvrđivanje onoga što neki praktičar „treba ostvariti“, nego onoga što u nekom trenutku jedino može ostvariti s obzirom na svoje trenutačne kapacitete, znanja i razumijevanja. Bez kritičkog mišljenja praktičar nije u stanju kritički sagledavati različite mogućnosti niti može donositi informirane i racionalne odluke o svojoj praksi. Dakako da kritičko mišljenje svoje uporište mora imati u teorijskom, u

24 Ryan, A.; Walsh, T. (2018) (Eds.), *Reflexivity and Critical Pedagogy, International Issues in Adult Education*, Vol., 27, Leiden, the Netherlands: Brill Academic Publishing, 2018.

25 Ryan, A.; Walsh, T. (2018) (Eds.), *Reflexivity and Critical Pedagogy, International Issues in Adult Education*, Vol., 27, Leiden, the Netherlands: Brill Academic Publishing, 2018.

ovom slučaju pedagoškom znanju. Kritičko mišljenje nije alternativa znanju, a još je manje kompenzacija za neznanje već je njegova kvalitativna nadgradnja. „Kritički se možemo odnositi samo prema onome o čemu smo dobro informirani“.²⁶

Znanje o praksi i duboko razumijevanje prakse nastaju u praksi. Rezultat su aktivne posvećenosti praktičara istraživanju svoje prakse i svojih iskustava kako bi otkrio njihov dublji smisao i *pravo značenje*. To znači da je praktičar ne samo fizički, nego i misaono i kritički uronjen u svoju praksu te da znanje o njoj postupno konstruira i organizira.²⁷ Cijeli se proces sastoji od konkretnih iskustava promatranja, analiziranja i konceptualizacije koja tim iskustvima daje smisao. U tom procesu praktičar oblikuje praktične teorije koje su uvijek privremene, razvojne i podložne naknadnom propitivanju i modificiranju putem novih iskustava i istraživanja. Naime, teorija i praksa međusobno se prožimaju, definiraju i zajednički razvijaju; ne postoje odvojeno, nego su intrinzično povezane u *dijalektičko jedinstvo*.²⁸

Praktičar stječe praktično znanje kao rezultat konceptualizacije svojega refleksivnog i razvojno usmjerenog stava prema vlastitoj profesionalnoj praksi²⁹, što vodi razvoju praktične profesionalne teorije.³⁰

Kritičko mišljenje nije alternativa za znanje, niti je kompenzacija za neznanje, nego naprotiv – njegova kvalitativna nadgradnja.

26 Winch, C. (2006), *Education, autonomy and critical thinking*. New York: Routledge, 2006, str. 75.

27 Kolb, D. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Engle-wood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

28 Stetsenko, prema McLaren (2016) *Revolutionary Critical Pedagogy Staking a Claim Against the Macrostructural Unconscious*. Critical Education, Vol. 7 No. 8 June 15, 2016.

29 Salo, P., Francisco, S., Olin, A. (2024), *Understanding professional learning in and for practice*. In: Professional Development in Education. London: Routledge, str. 1–16.

30 Handal i Lauvås, prema Salo, P., Francisco, S., Olin, A. (2024), *Understanding professional learning in and for practice*. In: Professional Development in Education. London: Routledge, str. 1–16.

Jasno je da takav oblik učenja iziskuje vrijeme, energiju i predanost³¹ za što mnogi praktičari, pa i cijeli kolektivi, ponekad nemaju dovoljno strpljenja. Iz tog razloga nerijetko zapadaju u zamku pojednostavljenih, linearnih i plošnih pristupa profesionalnom usavršavanju nadajući se da će oni donijeti brze rezultate i lako uočljiva poboljšanja prakse. Suprotno tomu, rezultati iskustvenog i istraživačkog učenja postaju vidljivi tek s određenim vremenskim odmakom.

Zapravo je jedna od najvećih slabosti zastarjelog pristupa profesionalnom usavršavanju ta što takav pristup praktičare dovoljno ne potiče (ili ih uopće ne potiče) na kritičko propitivanje svoga profesionalnog iskustva i djelovanja, nego ih navikava na prihvaćanje i nekritičku primjenu zadanih koncepata i teorija. „Jedan od osnovnih zadataka napredne odgojno-obrazovne prakse upravo je razvoj kritičke radoznalosti koja je nezadovoljna, nepokorna (...) i koja potiče propitivanje prakse na kritičko-radoznali način“.³²

Kritički duh i spremnost na kritičko propitivanje i razmišljanje preduvjeti su razvoja refleksivne prakse. Zapravo, refleksija je generički izraz za intelektualne i afektivne aktivnosti u koje se pojedinci uključuju kako bi istražili svoja iskustva i razvili nova razumijevanja i vrednovanja.³³ Reflektirati se može bolje ili lošije, uspješnije ili manje uspješno, više ili manje intenzivno, međutim, bez refleksije produktivno iskustvo učenja u pravilu izostaje. Naime, kvalitetno se učenje ne događa nesvjesno. Tek kada osoba svoje perspektive i stajališta osvijesti, može ih procijeniti i početi donositi odluke o to-

Praksa se ne može unaprjeđivati ako se ne unaprjeđuje razmišljanje praktičara o njegovoj praksi.

31 Bolton, G. (2010), *Reflective Practice, Writing & Professional Development* (Third Edition). London, Thousand Oaks, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.

32 Freire, P. (2017), *Pedagogija autonomije*. Beograd: CLIO, str. 22.

33 Groom i Maunonen-Eskelinen (2006), *The Use of Portfolios to Develop Reflective Practice in Teacher Training: A Comparative and Collaborative Approach between Two Teacher Training Providers in the UK and Finland*. *Teaching in Higher Education*, Vol 11, No. 3 str. 291–300.

me što hoće, a što neće učiniti.³⁴ Refleksivni kontekst profesionalnog učenja praktičaru pomaže razvijati kritičku komponentu svojeg profesionalnog djelovanja koja ga sve više odmiče od navike primanja informacija „zdravo za gotovo“, kao oslonca u tumačenju problema proizašlih iz prakse. Refleksivnost je nastojanje praktičara da usmjeri svoju svijest na sve što se događa u praksi iz osobne, međuljudske, organizacijske i društvene perspektive i da to iskoristi za osvjetljavanje interpersonalne dimenzije u svom radu.³⁵ Jer, svaki je događaj smješten u određeni kontekst čiji su konstitutivni elementi i svi drugi praktičari. Kvalitetno profesionalno učenje je proces u kojemu praktičari zajednički analiziraju i propituju kontekst u kojemu se odvija njihova praksa, izgrađuju razumijevanja te kontekstualno uvjetovane prakse i na tim osnovama razvijaju njezinu kvalitetu. „Voditelji“ i „sudionici“ stručnog usavršavanja tako postaju su-istraživači, ili preciznije, **kritički su-istraživači u uzajamnom dijalogu**.³⁶

Istraživanju i refleksivnom mišljenju posvećen praktičar u stanju je vlastita znanja i djelovanja staviti u recipročan odnos, stalno proširujući granice unutar kojih je taj odnos (znanja i djelovanja) moguće propitivati. Upravo je ta svijest o povezanosti njegovih znanja i djelovanja ono što praktičara čini mudrim.³⁷

Shvaćanje odgajatelja i učitelja kao refleksivnih praktičara koji barataju praktičnim profesionalnim teorijama podudara se s konceptom **akcijskih istraživanja**.³⁸ Riječ je o surad-

34 Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985), *Promoting Reflection in Learning: a Model*. In: Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (1985) (Eds.) *Reflection: Turning Experience Into Learning*. London: Kogan Page, str. 16–40.

35 McCormack, prema Ryan, A.; Walsh, T. (2018) (Eds.), *Reflexivity and Critical Pedagogy, International Issues in Adult Education*, sv. 27, Leiden, the Netherlands: Brill Academic Publishing, 2018, str 122.

36 Giroux, prema Shakouri, N. i RonaghiFard Abkenar, H. (2012). *Critical Pedagogy: An Ignis Fatuus!*. *Journal of Science (JOS)*, 1(2), 21–25. str. 62.

37 Barnett, R. (1994), *The Limits of Competence*. Buckingham: SRHE/OUP.

38 Kemmis, S. et al. (2014), *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.

Suradnička i kolegijalna istraživačka praksa najснаžnije промиће i потиће континуирано професионално учење практичара.

ničkoj i истраживачкој традицији усмјереној на континуирани развој. Она укључује динамичне и отворене активности професионалног учења утемељеног на проблемима и потребима практичара. Dakle, изграђује се на постојећим зnanjima i професионалним искуствима практичара која су резултат њихових истраживања i промишљања, ангажмана i судјеловања, дијалога i сурадње. Takva сурадничка i колегијална истраживачка пракса најснажније промиће i потиће континуитет професионалног учења практичара.³⁹

Unatoč наведеним предностима неки практичари не прихватају истраживачке i рефлексивне облике професионалног учења јер нису праћени детаљним упутима па их доживљавају као пресложене, презахтевне i преспоре. Takvi приступи професионалном учењу доиста су захтевнији од уобичајених јер од практичара траже дубље промишљање – преиспитивање самих коријена vlastite праксе i себе самih. No, неспремност за такву авантуру доводи до тога да многи од њих годинама остају „заробљени“ у својим раније изграђеним, често застарјелим i непродуктивним начинима размишљања, што за послједицу има застарјелост i њихове праксе. Практичари који су освијестили своје вриједности, филозофије i увјерења, укључујући предрасуде, имају знатно већу шансу мијенјати своје неучинковите праксе i побољшати квалитету својег рада.⁴⁰ Zaključно, рефлексивно i критичко мишљење придонosi развоју рационалнијег i хуманијег појединца i друштва, stoga култивација таквог мишљења заслужује повећан утрошак колективног времена, мудрости i труда.⁴¹

39 Edwards-Groves, C., et al. (2018), *Driving change from 'the middle': middle leading for site based educational development*. School leadership and anagement, 39 (3–4), str. 315–333.

40 MacNaughton, G. (2003), *Reflecting on early childhood curriculum*. In G. MacNaughton, *Shaping Early Childhood*. England: Open University Press, str. 113–120.

41 Kurfiss, J. F. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.