

Živka Krnjaja¹
Univerzitet u Beogradu

Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme²

Apstrakt: Rad se bavi otkrivanjem mogućnosti i ograničenja profesionalnog razvoja iz perspektive ekološke paradigme. Ekološka paradigma pokušava da shvati čoveka kao skup energije koji sa svojom okolinom čini jedinstveno energetske polje u kojem su promene međusobno povezane, dok razvoj čine sinergijski procesi i interakcija svih delova sistema. U integraciji velikog broja različitih, nelinearnih procesa u profesionalnom razvoju nastaju mogućnosti za promenu ukupnog konteksta profesionalnog delovanja, pri čemu se u svakom kontekstu grade autentični putevi promene. Pitanja profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju sagledana su na osnovu samo nekih procesa kao što su otvorenost, samoregulacija i umrežavanje. Profesionalni razvoj iz perspektive ekološke paradigme predstavlja model profesionalnog razvoja usmeren na samoregulaciju i učenje kroz stalnu razmenu u kontekstu delovanja, na razvoj samorazumevanja i saradnje, na kapacitet i snagu da se više postavljaju pitanja i istražuje nasuprot jednokratnim ekspertskim obukama, racionalizaciji i standardizaciji.

Ključne reči: ekološka paradigma, profesionalni razvoj zaposlenih, obrazovanje.

Zašto ekološka shvatanja profesionalnog razvoja?

Ekološka paradigma utemeljena je na shvatanju promene „celine“ kao uslova promene pojedinca i njegovog razvoja, pri čemu „celina“ predstavlja više od zbira njenih pojedinačnih delova a razvoj podrazumeva promene koje nastaju u procesima i doprinose celini strukturi. U osnovi razumevanja razvoja, pa tako i profesionalnog razvoja, jesu procesi i održiva promena celine, za razliku od shvatanja

¹ Dr Živka Krnjaja je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Područja istraživanja: profesionalni razvoj vaspitača, razvijanje kurikuluma, odnos učenja i podučavanja.

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), koji finansira Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

mehanicističke paradigme koja razvoj shvata kao postignuće i samopotvrđivanje pojedinca.

Tabela br. 1: Odnos mehanicističke i ekološke paradigme (Capra, 1991)

Promena vrednosti		
	Mehanicistička paradigma: samopotvrđivanje	Ekološka paradigma: integracija
Razmišljanje	racionalnost analiza redukcija	intuicija sinteza jedinstvo
Vrednosti	ekspanzija kvantitet konkurencija moć	održanje kvalitet saradnja ravnopravnost

Ako bismo pokušali da predstavimo model profesionalnog razvoja na osnovu leve strane tabele, on bi mogao izgledati ovako: postoje utvrđene društvene strukture (državne, naučne i stručne institucije i udruženja, škola, dečji vrtić...), i postoje osmišljeni i uređeni mehanizmi (regulativa, programi, oblici stručnog usavršavanja) hijerarhijskog niza struktura, odnosno osmišljeni načini kako strukture deluju na strukture unutar sistema. Iz njihovog delovanja nastaju procesi koji su značajni za profesionalni razvoj pojedinaca a koji rezultiraju postignućem. Ekološka paradigma polazi od drugačijeg modela: procesi određuju organizacijski obrazac strukture, oni prevazilaze okvire jedne strukture i povezuju sve strukture. Proces (komunikacija, samoorganizacija, autonomija, umrežavanje, otvorenost, kružna uzročnost) u našem primeru, značajni za profesionalni razvoj, nastaju u odnosima profesionalaca i njihovog okruženja, njihovoj interakciji i integraciji, i dinamičnim vezama povezuju društvene strukture tako da one ne mogu postojati nezavisno jedne od drugih (institucije obrazovanja, naučne institucije, politika obrazovanja...). Proces povezivanja su kompleksni, uključuju „različita preklapanja“ (Urry, 2004: 8) društvenih struktura i zbog toga se grade kao nelinearni a ne hijerarhijski odnosi. Nelinearni procesi u stalnom protoku energije prave mrežu odnosa i grade „otvoreni sistem“. (Bertalanffi, prema: Capra, 1998: 50)

Šta je izvor tih procesa, šta pokreće promenu prema ekološkom modelu? Najšire gledano, ekološka paradigma polazi od novijih shvatanja fizike i biologije,

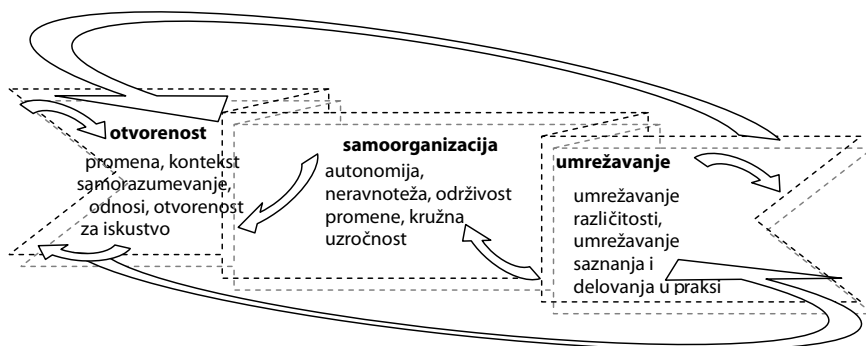
o protoku energije kao izvoru i pokretaču promena. Čovek je, kao i svaki živi organizam, skup energije koji je povezan i umrežen u energetskom polju sa svim drugim organizmima i stvarima. Svako ljudsko biće je, takođe, otvoren sistem u kontinuiranoj razmeni energije sa svojom okolinom. Dakle, sve što je u društvenim sistemima, kao ekosistemima, ne može biti u izolaciji, svaki deo je „uronjen“ u jedan sistem, koji je povezan i umrežen dinamičnim, nelinearnim odnosima. Žive sisteme čini „otvorenim sistemima“ (Ibid., 50) stalni protok energije kao proces, resurs i uzrok svih promena. Energija se stalno transformiše, ali se pri tome transformišu i strukture koje učestvuju u procesima razmene. Na osnovu stalne razmene energije i materije čovek sa svojim okruženjem čini jedinstveno energetsko polje u kojem su promene, kao i razvoj, međusobno povezane. Razvoj društvenih sistema, kao i ekosistema, čine odnosi usklađivanja, sinergije (a ne borbe i nestajanja!) „kojima ljudi stalno djeluju jedni na druge kao i na sredinu, jednako kao što i ona djeluje na njih“ (Capra, 1998: 85). U odnosu npr. na profesionalni razvoj, procesi utiču na dve vrste promena: one koje nastaju u „samostvaranju“ i „samoorganizovanju“ (Ibid., 12) unutar društvene strukture i one kojima se stvaraju nove strukture.

Detaljnije posmatrano, ekološka paradigma se bavi „atraktorima“ ili „privlačivačima“ (Ibid., 129), pokretačima promene. Oni predstavljaju skup vrednosti prema kojima teži obrazac ponašanja ili funkcionisanja, odnosno „vrednosti prema kojima teži promena strukture u određenom vremenu“ (Clayton, prema: Marinić, 2008: 164). U društvenim strukturama vrednosti ili privlačivači osetljivi su na početne uslove u celoj strukturi ili na njen prethodni obrazac funkcionisanja. Dakle, vrednosti kojima se teži, kao izvori promene, zasnovani su na vrednostima i obrascima ponašanja date društvene strukture, koji će u određenom vremenu ili situaciji biti slični, ali nikada u potpunosti identični ponašanju u ranijim situacijama. To promenu čini „primerenijom“ organizacijskom obrascu celine, ali istovremeno i unapred nepredvidivom, jer se iz svake društvene strukture vrednosti mogu razvijati različito i do najsloženijih odnosa.

Pokušaj da neka shvatanja ekološke paradigme razumemo u profesionalnom razvoju zaposlenih u obrazovanju mogli bismo otvoriti pitanjem procesa koji povezuju društvene strukture, kao i pitanjem odnosa promena u profesionalnom razvoju zaposlenih i promena obrazovnih institucija u celini. Drugim rečima, kako procesi u profesionalnom razvoju zaposlenih doprinose promeni i transformaciji obrazovne institucije, koja je istovremeno i kontekst njihove prakse? Da bismo to razumeli, potrebno je da shvatimo komplementarne odnose i celinu u kojoj se ostvaruje praksa, odnose koji se grade između njenih učesnika, odnose institucija koje se bave obrazovanjem, kao i moguće načine njihove transformacije. Proces koji pokreću profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju i

razvoj institucija obrazovanja, kao međuzavisnu i nedeljivu promenu, doprinose da se obrazovna institucija transformiše kao društvena struktura koja olakšava i podstiče razvoj pojedinaca i istovremeno stvara sebi, kao celini, kapacitet da se dalje umrežava i razvija nove veze.

Pogledajmo profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju kroz tri dimenzije procesa, odnosno mogućnosti za profesionalni razvoj, koje proizlaze iz ekoloških shvatanja: otvorenost, samoorganizaciju i umrežavanje. Navedeni procesi omogućavaju stalnu povezanost i međuzavisnost društvenih struktura koje učestvuju u profesionalnom razvoju praktičara.



Šema br. 1: Dimenzije procesa profesionalnog razvoja

Otvorenost

Održanje i razvoj života, prema ekološkoj paradigmi, zasnovano je na dinamičnoj razmeni energije i materije. Za naglašavanje značaja procesa razmene uvodi se pojam „otvoreni sistem“. (Bartalanffy, prema: Capra, 1998: 172) Obrazovanje, kao i profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, treba da doprinosi „otvaranju sistema“ i razvoju načina komunikacije između različitih društvenih struktura. Međutim, to može činiti samo ukoliko i sam jeste organizovan kao „otvoreni sistem“. Šta to znači?

Prvo, profesionalni razvoj treba da doprinese „otvaranju“ prema pojedincu, i to tako da doprinosi njegovom samorazumevanju kao obliku refleksije na lično i profesionalno znanje i promene u kontekstu prakse. Istraživanja različitih pristupa profesionalnom razvoju dokazuju uticaj etničkog, kulturnog identiteta, društvenih uloga, uloge pola, iskustva u radu sa drugim kulturama i tipa prethodnog iskustva na samorazumevanje i razumevanje suštine svog delovanja.

(Hargreaves & Fullan, 1992) Međutim, ključni proces za samorazumevanje jeste razvijanje kolegijalnosti, koja vodi i ohrabruje pojedince da uče jedni od drugih. U jednom istraživanju sa nastavnicima (Obergand & Underwood, prema: Hargreaves and Fullan, 1992) koje je imalo za cilj da obezbedi kontinuirano kritičko preispitivanje svakog učesnika, kao i istraživača, učesnici su koristili sopstvene narative o svakodnevnoj praksi kao „najbolje učitelje“ za razvijanje samorazumevanja. Nastavnici i istraživači pisali su o svojoj praksi kroz deskripciju svakodnevnih događaja i beleženje svojih pogleda i shvatanja, odnosno načina razumevanja onoga što se opisuje. Zatim su se pojedinačno bavili analizom i preispitivanjem svog narativa: šta to znači, čemu teže takvim stavovima ili shvatanjem problema. Ponovno razmatranje napisanog obavili su zajedno sa svojim kolegama i u prisustvu onih koji odlučuju i utiču na njihovu praksu (npr., administrativno osoblje, saradnici). Narativi o praksi otkrili su svakog nastavnika kao „pronalazača“ u odnosu na razumevanje i prevazilaženje spoljašnjih ograničenja i zabrana u sopstvenoj praksi. Istraživanje pokazuje da su učesnici gradili samorazumevanje na osnovu svojih narativa koji nisu bili unapred napisana teorija o praksi, tako da je „njihova svest ostala otvorena za produbljivanje, kretanje napred-nazad između iskustva i mišljenja, za razliku uznemirenja i neugodnosti od spremnosti da se čuje drugačije mišljenje, pri ponovnom ‚pretresanju‘ narativa“. (Ibid.)

Međutim, ono što je ovo istraživanje pokazalo kao posebno važno za samorazumevanje u vezi je ne samo sa pisanjem i preispitivanjem sopstvenih narativa, nego i sa slušanjem kao kritičkim samoosvešćivanjem. Istraživači su našli da je svako samorazumevanje građeno na odnosima u grupi zasnovanim na slušanju koje nije bilo slušanje „grešaka drugih“ koje treba korigovati ili odbaciti. Nastavnici su slušali jedni druge jer su razjašnjavali sopstveno mišljenje kroz sličnost svojih pitanja i različitost svog iskustva.

Navedeno istraživanje može biti primer koji potkrepljuje tezu ekoloških shvatanja o međusobnoj povezanosti delova u sistemu na način na koji se svaki deo razvija kroz razvoj onog drugog.

Drugo, mogućnost „otvorenosti“ profesionalnog razvoja odnosi se na podršku odnosima koji se grade u kontekstu zasnovanim na pružanju osećanja prihvaćenosti, uvažavanja i ohrabrenja za kontinuirani razvoj uz poštovanje autonomije. U suprotnom, lični razvoj se može smatrati nezavisnim od profesionalnog razvoja i promena u praksi tako da njihov odnos ostaje u domenu ličnog za svakog pojedinca.

Primer jednog istraživanja mišljenja vaspitača o njihovom profesionalnom razvoju (Krnjaja, 2004) pokazuje razlike u shvatanju doprinosa programa stručnog usavršavanja, koje oni smatraju najznačajnijim za svoju praksu, promenama u praksi. Razlika između uzorka N (249) i A (103) jeste u tome što su vaspitači

uzorka A u svom stručnom usavršavanju dve ili više godina učestvovali u programu stručnog usavršavanja koji za ciljeve ima podsticanje njihovih istraživanja u kontekstu prakse i promenu dečjeg vrtića kao celine.

Tabela br. 2: Doprinos najznačajnijeg programa stručnog usavršavanja

Program koji vaspitači smatraju najznačajnijim najviše je doprineo:	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
	A	N	A	N	A	N	A	N	A	N
Ličnom razvoju	1	162	17	47	28	24	55	7	2	9
Promeni odnosa sa decom	72	64	25	133	2	25	0	19	1	15
Promeni odnosa sa roditeljima	23	8	6	49	55	119	10	45	9	36
Promeni odnosa sa pretpostavljenima	0	5	0	7	3	26	8	83	89	111
Promeni odnosa sa kolegama na poslu	3	9	55	11	15	48	30	86	2	69
Nešto drugo	4	1		2		2	1	1		

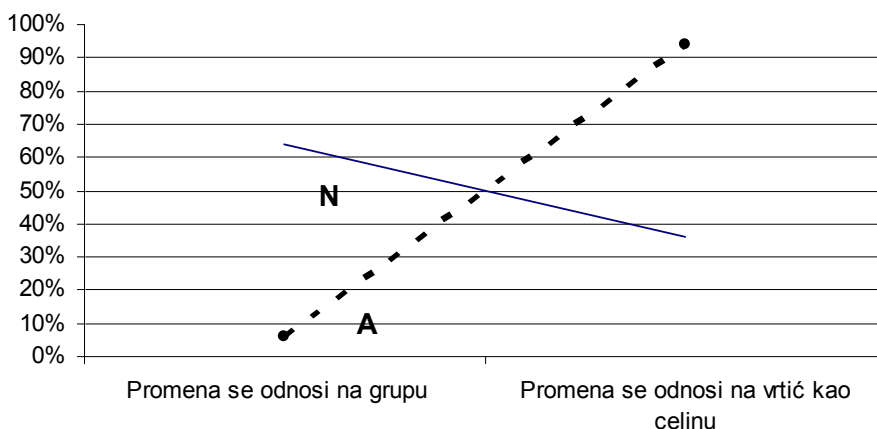
Tabela prikazuje razlike u učestalosti izbora ponuđenih tvrdjenja na osnovu kojih se može zaključivati o shvatanju doprinosa programa stručnog usavršavanja ličnom razvoju vaspitača u odnosu na druge promene. Posmatrajući uzorak N može se videti da se lični razvoj shvata kao izdvojena kategorija koja je nezavisna od promena u praksi. Treće, procesi otvorenosti profesionalnog razvoja odnose se na promene konteksta kao celine, kojima se ne zanemaruju neki delovi konteksta, niti ugrožavaju njegovi kapaciteti i resursi za dalje promene. „Otvaranje“ konteksta čine procesi koji doprinose da se društvena struktura „otvara“ prema svojim nosiocima kao i prema okruženju, pri čemu se razvija osetljivost za međusobne promene. Osnova profesionalnog razvoja ne odnosi se na „vakuum“, ona je deo konteksta prakse svakog učesnika u kontekstu, a društvene strukture kao što su škole i dečji vrtići nisu „izdvojena ostrvca“ (Stoll i Fink, 2000) koja postoje nezavisno od svog okruženja. Promene u profesionalnom razvoju i promene konteksta međusobno su zavisne: kontekst, kao celina, može da podstiče ili da otežava profesionalni razvoj, a promene konteksta pokrenute su iz profesionalnog razvoja. Međutim, pojedinačne, izdvojene promene jednog dela konteksta nemaju mogućnosti da se zadrže i razvijaju ukoliko celina deluje suprotno od njih, odnosno „seme razvoja neće se razviti ukoliko je posejano na kamenitu površinu“ (Hargreaves & Fullan, 1992). Razvoj konteksta kao otvorenog sistema značajan je za „otvorenost“ u profesionalnom razvoju iz najmanje dva razloga:

1. Kontekst obezbeđuje uslove za profesionalni razvoj jer procesi u kontekstu učestvuju u stvaranju vrednosti, obrazaca ponašanja, koji utiču na profesionalni razvoj tako što „tokom vremena kreiraju sopstveni

akcioni kontekst“ (Urry, 2004: 9), ili kulturu, čiji je profesionalni razvoj deo. Prema ekološkoj paradigmi, do promena dovode samo oni procesi koji nisu „strani“ (Capra, 1998: 254) prethodnoj organizaciji društvene strukture, tako da svaka struktura organizuje svoj kontekst promene s kojim se profesionalni razvoj usklađuje.

2. Kontekst može sam za sebe da bude fokus profesionalnog razvoja, odnosno predmet stalnog istraživanja, kritičkog preispitivanja i održive promene. (Hargreaves & Fullan, 1992) Profesionalni razvoj orijentisan na istraživanje, razumevanje i promenu celine doprinosi promeni konteksta kao „kulture“, za razliku od kreiranja profesionalnog razvoja u kojem se unose rešenja u kontekst kao rešenja do kojih je došao neko drugi. Promene u kontekstu građene na saradnji i zajedničkom učenju uključuju strategije učestvovanja u donošenju odluka, humanističke vrednosne oslonce, inicijativu, nasuprot centralizaciji, racionalizaciji i standardizaciji.

Nivo promene konteksta (grafikon br. 1) pokazuje razliku između dva uzorka. Oko 34% vaspitača uzorka N misli da se promena odnosi na vrtić kao celinu dok 66% vaspitača istog uzorka smatra da se promena odnosi samo na grupu u kojoj oni rade. Vaspitači uzorka A (97%) misle da promenu grade kao promenu dečjeg vrtića u celini. Oni su u svojim istraživanjima stalno preispitali mogućnosti promene celine na osnovu malih koraka i promena koje su pokretali u praksi.



Grafikon br. 1: Nivo promene na osnovu programa stručnog usavršavanja

Četvrto, procesi otvorenosti u profesionalnom razvoju uključuju otvorenost za učenje iz sopstvenog iskustva. To je moguće samo ako se lično iskustvo i iskustvo u okviru jednog konteksta prakse prihvata kao relevantno i od njega se polazi u promeni. Poznato je da iskustvo nije nešto što se može prekopirati ili podrazumevati kao identično.

Profesionalni razvoj praktičara, podstaknut i „vođen spolja“ od eksperata za određene oblasti, u većini slučajeva odvojen je od realnog konteksta prakse, ili se dešava mimo njega, tako da su praktičari „konzumenti“ jednokratnih radionica i seminara. Ovakav pristup nosi poruku da „dobra praksa“ dolazi od spoljašnjih pravila i saveta eksperata. Najveći problem ovog pristupa je nemogućnost da se u potpunosti uvažavaju različita iskustva, pravila, nesigurnosti i dileme s kojima praktičari dolaze na seminare ili radionice. Ovo su sve značajni resursi u profesionalnom razvoju koji ostaju nedovoljno uključeni u jednokratnim obukama i seminarima. Praktičari tada u svoj odnos prema promeni unose poruku ovog pristupa, da „njihovo mišljenje i iskustvo nije značajno i da je to nešto što je svojstveno samo njima“ i dalje, oni čak dobiju poruku „da su tuđa mišljenja i ekspertize mnogo bolji“ (Hargreaves Fullan, 1992, 36). Obuke eksperata često polaze od pretpostavke da imaju „sveti“ status, kao i da su u potpunosti tačne, iz čega sledi da praksu bez problematizovanja treba uskladiti sa obukom. Očekivanje u odnosu na pokretanje i održivost promene na osnovu ovakvog pristupa može biti razočaravajuće, jer je izostalo uvažavanje, podrška i kritička procena „unutražnje mudrosti“ praktičara. (Ibid.)

Samoorganizacija i samostvaranje

Ključni procesi društvenih struktura, prema ekološkim shvatanjima, odnose se na „autopoiesis“ (Capra, 1998), odnosno na samoorganizaciju i samostvaranje. Pitanje samostvaranja društvene strukture, ili „autopoiesis“, ekološka paradigma tumači kroz odnos neravnoteže i samoorganizacije sistema. Zbog stalne razmene energije, društvene strukture gotovo su uvek u cikličnoj smeni ravnoteže i nestabilnosti. U osnovi neravnoteže jesu procesi koji su izvor promene. Neravnotežu društvene strukture kakva je, recimo, obrazovna institucija nemoguće je u potpunosti kontrolisati spolja i ona se može razvijati samo stalnim obnavljanjem i samoregeneracijom. „Autopoiesis“ ili samostvaranje jeste obrazac funkcionisanja u kojem je „funkcija svake komponente da učestvuje u stvaranju ili transformaciji drugih komponenti, tako da ona stalno stvara samu sebe“ (Capra, 1998: 159). Posmatrajući profesionalni razvoj kao deo promene obrazovne institucije, možemo reći da njegove perspektive zavise od mogućnosti samoorganizovanja

i samostvaranja te institucije. Samoorganizaciju pokreće svest o problemima u kontekstu delanja, koji, ukoliko su osvešćeni u odnosu na vrednosti kojima se teži, postaju izvori razvoja i promene. Proces samoorganizovanja određuju saznanja o problemima funkcionisanja, uvidi o vrednostima kojima teži i usmerava se promena, kao i načini intenzivne komunikacije i povezivanja. (Fulan, 2000: 70) Mogućnosti za profesionalni razvoj kroz samoorganizovanje i samostvaranje mogu se predstaviti na sledeći način:

Prvo, osnov profesionalnog razvoja kroz samoorganizaciju je profesionalna autonomija. Profesionalni razvoj ispunjava svoju svrhu u promeni konteksta prakse samo ako je samokreiran, odnosno ako pojedinac odlučuje o svom profesionalnom razvoju i za to preuzima odgovornost. Autonomija u profesionalnom razvoju odnosi se ne samo na osećaj superiornosti u davanju predloga i odlučivanju, nego i sagledavanju dubine i kompleksnosti sopstvenog delovanja. Podaci dati u tabeli br. 3 pokazuju u kojoj meri se vaspitači samostalno opredeljuju za uključivanje u programe obuke, što naravno otvara pitanja njihove autonomije ne samo u načinu izbora programa obuke, nego i prethodnog upoznavanja problematike programa. Razlika u odgovorima uzorka A može se pripisati i specifičnostima programa obuke koji se odnosi na istraživanje i za koji je potrebna odluka vaspitača da se u narednom višemesečnom ili godišnjem periodu bave istraživanjem sopstvene prakse.

Tabela br. 3: Način uključivanja u programe stručnog usavršavanja

Na koji način su vaspitači uključeni u programe?	Br. / %	Br. %
Sami su se prijavili jer ih zanima problematika	58 / (23,5%)	75 (72,7%)
Uključio ih je stručni saradnik	111 / (44,5%)	15 (14,8%)
Uključio ih je direktor	49 / (19,6%)	2 (1,9%)
Uključio ih je nadzornik	6 / (2,4%)	1 (0,9%)
Uključila ih je koleginica	10 / (4%)	8 (7,8%)
Pozvao ih je voditelj programa	15 / (6%)	2 (1,9%)
Ukupno	N249	A103

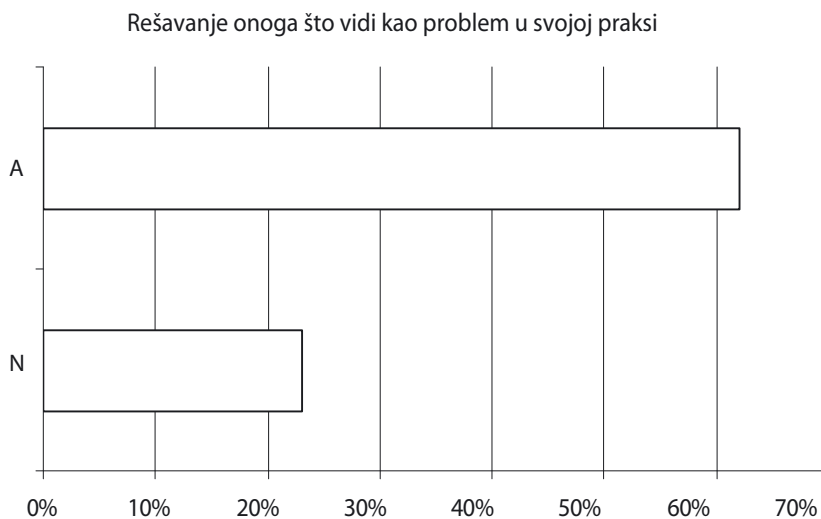
Autonomija i samoorganizacija profesionalnog razvoja povezani su sa poštovanjem profesionalnosti praktičara. Obuke praktičara koje su osmišljene i vođene spolja mogu da oslabe njihovu inicijativu i dovedu u pitanje promenu jer su „strane“ dotadašnjem obrascu funkcionisanja njihove prakse. Obuka, kojom se trenira ili „deli“ saznanje i rešenje praktičarima, neprilagođena njihovim iskustvima i praksi, može biti samo podrazumevanje i kvazi-uvažavanje njihove profesionalnosti. Suština etike samoorganizacijskih procesa jeste poštovanje profesionalaca koji treba da „razvijaju sami sebe“, a ne da „budu razvijani“ (Hargreaves

and Fullan, 1992) od strane eksperata. U hijerarhijskim odnosima moći između eksperata, čije se mišljenje smatra značajnijim, i praktičara, čije se mišljenje smatra ličnim i samim tim manje vrednim, neslaganje se vrlo često posmatra kao problem a ne kao mogućnost podsticanja kritičke refleksije. Samoorganizacija u profesionalnom razvoju zasnovana je na „emancipaciji“ i „participaciji“ (Pešić, 2004) svakog učesnika, koji može da pruži vredan i značajan doprinos promeni. Emancipacija se povezuje sa autonomijom i individualnom strukturom iskustva i saznanja a ravnopravnost se odnosi na prihvatanje doprinosa svakog dela strukture ili svakog učenika promene kao značajnog za promenu celine. Procesi emancipacije i participacije u odnosu između eksperata i praktičara se mogu preispitivati, kao i neravnoteža između njihovog stručnog usavršavanja, s obzirom na to da postoji disproportionalnost u stručnom usavršavanju između onih koji vode obuku i koji se više razvijaju u određenoj oblasti, u odnosu na one koji se obučavaju.

Drugo, samoorganizacija u profesionalnom razvoju podstiče istraživanja problema u sopstvenoj praksi na osnovu „feedback“ procesa. Zašto? Samoorganizacija se zasniva na procesima kružne uzročnosti, na osnovu kojih se grade nelinearni odnosi promene, što znači da mali koraci u promeni mogu dovesti do najslabijih obrazaca promene. Ova vrsta povratne veze funkcioniše tako što poslednja veza utiče na prvu, pri čemu se veza menja prolazeći kroz svaki ciklus i tako promenjena vraća se svom izvoru. Na taj način struktura se samoorganizuje, regulišući sebe samu, stalnom samokontrolom „realnog“ a ne „očekivanog“ funkcionisanja. (Capra, 1998) Samoorganizacija svojom cikličnom vezom razlikuje nelinearne društvene strukture od linearnih, u kojima se promena jednog dela razvija na osnovu linearne veze uzrok-posledica.

Ono što će se dogoditi u promeni zavisi od prethodne istorije i organizacije društvene strukture, od prethodnih obrazaca ponašanja, kao i od novih pokretača razvoja koji se mogu javiti kao specifični za datu strukturu, tako da se način na koji će se promena razvijati ne može do kraja predvideti. Međutim, vrednosti i procesi koji su pokretači promene u određenoj strukturi, a koji su osetljivi na „realne“ probleme kroz feedback koncept iz same strukture, imaju daleko jači kapacitet da menjaju strukturu kao celinu od pokretača promene osmišljenih „spolja“. Pokretači promene, proistekli iz same društvene strukture i osetljivi na njene probleme, imaju značenje za učesnike te društvene strukture, koje se „spolja“ teško može u potpunosti razumeti ili odrediti. Oni se najviše vezuju za potrebu praktičara da u svom profesionalnom razvoju rešavaju probleme koji ih „muče“ u svakodnevnoj praksi i za koje postoji „uvid“ da su u raskoraku u odnosu na vrednosti. Tako se profesionalni razvoj i promena celine može sagledati i kao odnos „šanse i potrebe“. (Ibid., 185)

Razlike u shvatanjima vaspitača uzorka N i A, o tome šta pokreće promenu u praksi, pokazane su grafikonom br. 2. Kod vaspitača uzorka A je tokom dvogodišnjih istraživanja podsticana osetljivost za osveščivanje problema u praksi, odnosno za osveščivanje raskoraka između onoga šta rade i šta očekuju, tj. „misle da rade“. (Pešić, 2004: 126) To je vrlo blisko tumačenjima ekološke paradigme o tome da procesi uzajamne uzročnosti dovode do toga da se gradi akcioni kontekst delovanja svake strukture u odnosu na autentičan problem ili pokretač i da se pojačava osetljivost za promene celine.



Grafikon br. 2: Pokretanje i razvoj promene u praksi

Eksperti sa strane, u najmanju ruku, mogu pomoći u istraživanjima problema a ne biti „označitelji“ jedne vrste rešenja koju oni zastupaju. Suština odnosa u „samoorganizovanju“ svake društvene strukture ili otvorenog sistema izražena je emancipacijom i (samo)kritičkim odnosom kao „feedback konceptom“ (Capra, 1998: 63), koji čine povratne, ciklične veze. Kružna ili uzajamna uzročnost na neki način pokazuje da ne postoji isključenost u odnosu delova sistema i u tom smislu ona može biti minimalan uslov za otvorenost.

Vaspitači uzorka A (grafikon br. 2) u navedenom istraživanju podsticani su programom stručnog usavršavanja da razvijaju refleksiju i samokritički uvid u svoja shvatanja „o“ onome što rade u praksi, „kako i zašto“ to rade. (Pešić, 2004) Odgovornost i stalne povratne veze ili refleksije u odnosu na sopstveni profesionalni razvoj i razvoj njihove prakse omogućila im je da postanu osetljiviji za probleme u svojoj praksi i da ih uviđaju kao mogućnosti za promene.

Treće, procesi samoorganizacije vezani su za održivost promene kao stalnu smenu stabilnosti i neravnoteže, u organizacijskom obrascu strukture kao celine. Samoorganizacija društvenih struktura uključuje nestabilnost i dinamičnost. „Održivost“ (Capra, 1998) se odnosi na one promene koje ne ugrožavaju druge delove strukture, tako da uništavaju ili zaustavljaju njihov kapacitet za promenu. Razvoj, u smislu procesa koji izazivaju nagle promene, za koje nije postojala adekvatna osnova u organizacijskom obrascu društvene strukture, može čak i štetiti toj strukturi. Fragmentarne promene ili razvoj ostvaren naglo, „revolucijom“ jednog dela strukture, neće doprineti promeni strukture kao celine i nakon određenog vremena pojaviće se problem održivosti promene.

Međutim, sledeća metafora nas može uvesti u pitanje kada procesi suštinski menjaju jednu strukturu tako da se ona grana i gradi nove složenije strukture iz celovite promene: „Živeti u sadašnjem vremenu sve više liči na usklađivanje sa brzacima reke. Pitanje je da li nam pažnju okupira ‚krpljenje‘ površine belom penom ili ulaženje u ‚dubinu‘.“ (Hargreaves and Fulan, 1992) Posmatrajući ovo poređenje iz perspektive ekološke paradigme, mogli bismo reći da „pojačavanje rezolucije“, odnosno ulazak u dubinu, otkriva neopisivu raznolikost i bogatstvo strukture. Samoorganizacija svake društvene strukture koja se orijentiše na fokusiranje „duboko unutar strukture“ (Capra, 1998: 150) može dalje graditi složenije strukture i kompleksnije procese. Praktičari, koji se u svom profesionalnom razvoju orijentišu na istraživanje složenosti odnosa u sopstvenoj praksi, fokusiraju područje iz kojeg bolje mogu razumeti obrasce organizovanja i funkcionisanja ali i razvijati kontest svoje prakse kao celinu u promeni.

Podaci u tabeli br. 4 pokazuju da teškoće praktičarima u razvijanju programa nakon programa obuke ne predstavljaju sami programi obuke, a da su to vrlo često (kod uzorka N to misli više od polovine anketiranih, a kod uzorka A svi anketirani) uticaji u kontekstu prakse.

Tabela br. 4: Teškoće u razvijanju programa nakon obuke

Najveću teškoću vaspitačima u razvijanju programa nakon obuke čini:	N	A
Naporna obuka	22(9%)	
Nedovoljno konkretna obuka	56(22%)	
Najčešće obuka ne pomaže da reše problem u grupi	19(8%)	
Program je dobar, ali ga ne razvijaju zbog specifičnih okolnosti u kojima rade	132(53%)	
Nešto drugo	20(8%)	103(100%)
Ukupno	249	103

Podaci istog istraživanja (Krnjaja, 2004) pokazuju da vaspitači nakon programa obuke nastavljaju da unose promene u praksu tako što koriste obuku za građenje svog autentičnog programa u kontekstu, ali to čini 30% uzorka N i 63% uzorka A. Ova razlika se može razumeti na osnovu prirode programa obuke koju su imali. U drugom uzorku program obuke je koncipiran na istraživanju konteksta prakse i istraživanju onoga što se vidi kao problem u datom kontekstu.

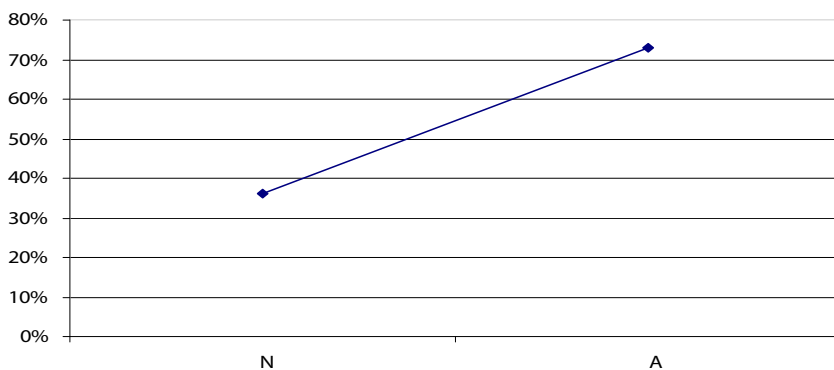
Umrežavanje

Nelinearni, međupovezani procesi u društvenim strukturama grade mrežu odnosa. Prevazilazeći okvire jedne strukture oni se „umrežavaju“ (Capra, 1998: 165) u sistemu, stvarajući nove strukture i gradeći otvoreni sistem. U mreži kao obrascu na osnovu kojeg se organizuje otvoreni sistem funkcija svake strukture i procesa jeste da učestvuje u stvaranju ili transformaciji drugih struktura i procesa.

U društvenoj strukturi, kao i u ekosistemu, način na koji se individua povezuje sa okolinom i „umrežava“ zavisi od njene individualne strukture. Ovde je važno napomenuti da ekološka paradigma ne promovise individualizovan pristup profesionalnom razvoju, već da ona pre svega naglašava značaj povezivanja i „umrežavanja“, pri čemu je važno voditi računa o individualnim strukturama kao neophodnoj autonomiji, jer upravo ništa ne postoji objektivno „nezavisno od individualnog procesa saznanja“ (Ibid., 172). Ekološka paradigma polazi od drugačije filozofije razumevanja individualnosti i suprotstavlja se ideji individualizovanog, u smislu da je pojedinac izolovan od svega ostalog i da se razvija za sebe. Ona individualnost koristi da naglasi različitost živih bića i za to koristi primere specifičnosti i kompleksnosti zakona fizike ili hemijske akcije i reakcije u svakom živom organizmu (Ibid.). „Različitost“ je najznačajnija mogućnost življenja a umrežavanje je proces kroz koji se ona ostvaruje i razvija. Mogućnosti profesionalnog razvoja na osnovu procesa umrežavanja mogu biti:

Prvo, profesionalni razvoj treba da podstiče umrežavanje različitosti u zajedničkoj ideji o promeni. Ekološka paradigma prihvata raznolikost i složenost kao karakteristiku svojstvenu svim društvenim strukturama. Živa bića tumače svoje okruženje na različite načine i svaki živi organizam razvija odnos sa svojim okruženjem kroz „povratno međudelovanje“ (Ibid., 253). Tako saznanje zavisi od načina na koji živi organizam razvija interakciju sa svojim okruženjem. Npr. mačke ili ptice će videti drveće sasvim drugačije od načina na koji ga mi vidimo, jer vide svetlost u različitim frekvencijskim opsezima. (Capra, 1998) Tako su sva ljudska bića različita zbog različitih saznanja, a diferencirano saznanje određuje različite individualnosti. Okruženje samo „pobuđuje“ promene – ono ih ne odre-

đuje niti njima „upravlja“ (Ibid., 201), što znači da podsticaji iz okruženja neće značiti za sve isto. Da li će oni podstaći stvarnu promenu zavisi od individualne strukture koja prema tim podsticajima stvara i organizuje svoje značenje sveta. Dakle, nije, kako navodi Fulan (Hargreaves, Fullan, 1992: 16), različitost sama po sebi toliko značajna, koliko „različitost u kojoj vlada saradnja“. Suština celine je u mreži odnosa koji integrišu različitost. Promena zavisi od integracije različitosti, koje, ukoliko nisu uvažene i uključene, u promeni mogu postati otpori i njene otežavajuće sile. Vitalnost društvene strukture ili sistema počiva upravo na tenzijama, konfliktima i neravnoteži, ali ukoliko okruženje procesima pruža „dobar oslonac“ u smislu razumevanja značaja različitosti i poverenja i podrške u njihovu integraciju.



Grafikon br. 3: Razmena ideja o promeni sa kolegama na poslu

U društvenim strukturama pojedinci nisu „ni centri, niti vlasnici promena“ (Capra, 1998: 223), a svaki deo mreže odnosa potreban je i vredan. Društvene strukture su, prema ekološkoj paradigmi, ljudskom racionalnošću razvile hijerarhijske odnose, kojima se uspostavljaju kontrola i dominacija. Iz pristupa ekološke paradigme, „od hijerarhije ka mrežama“ (Ibid., 10), sledi da profesionalni razvoj treba manje voditi administrativnim merama ili jednokratnim intervencijama (paket radionica, jednokratni seminar) i konkurencijom, a više podržavati kroz principe koegzistencije, odnosno kroz „umrežavanje interakcije“ između praktičara, teoretičara, stručnih i naučnih institucija u obrazovanju.

Drugo, mogućnost umrežavanja saznanja i delovanja znači da profesionalni razvoj treba da bude što više koncipiran na učenju u kontekstu prakse, odnosno na učenju kroz rad na onome što se usavršava, istražuje ili menja. Obrazovanje, kao i profesionalni razvoj, shvaćeno je kao otvoreni sistem koji regulišu

dinamični, ciklični procesi, daleko od stanja ravnoteže u smislu statičnog zadržavanja istog stanja. Procese i promene moguće je predvideti i generalizovati samo u strukturama i sistemima koji su u ravnoteži kao statičnom stanju, koji slede univerzalne zakone i njihovo ponašanje se ponavlja. Međutim, u društvenim strukturama barem je jedan element uvek neponovljiv, što ih čini teže predvidivim do kraja. Kako se udaljava od statičnog stanja i postaje kompleksnija, struktura uključuje sve više raznolikosti, zbog čega ne može da sledi univerzalne zakone. Istovremeno, procesi unutar strukture, kao i oni koji je povezuju sa drugim društvenim strukturama, grade se na nelinearnim, povratnim vezama i otvaraju uvek više mogućnosti i više od jednog rešenja. Od čega onda zavisi kako će se promena dešavati?

Promena sledi zakonitosti koje su jedinstvene za određenu strukturu. Ona zavisi od prethodnog iskustva i „istorije“ razvoja društvene strukture, npr. određene obrazovne institucije, i različitih uslova u njenom okruženju. Svaki kontekst procesa obrazovanja, pa samim tim i profesionalnog razvoja praktičara, ima svoj specifičan put, istoriju razvoja, koja značajno utiče na sve što se dalje dešava u kontekstu. S obzirom na jedinstvenost i specifičnost puta razvoja, spoljašnja ekspertiza nikada ne može do kraja da „skroji“ model profesionalnog razvoja za određeni kontekst. Ono što se dešava na seminarima i programima obuke nastavlja da se razvija u određenom kontekstu tako što se procenjuje, isprobava i dobija nova značenja, za šta je potrebna unutrašnja ekspertiza iz koje se sopstveno delovanje posmatra ponovo, ispočetka, na drugačiji način.

Učenje i usavršavanje ne dolazi prosto kao rezultat porasta novih sadržaja, seminara, ono je konstrukcija koja se kreira radom, proveravanjem kroz akciju i više kroz odnose razmene sa drugima nego kroz „deljenje i ulivanje“ znanja. Odnos znanja i delovanja je kompleksan; za Freira to je odnos „apstraktnih pojmova i subjektivnog iskustva“ (Freire, prema: Torkington, Landers, 2000) koji treba preispitivati u ravnopravnoj komunikaciji. Djui je odnos između sopstvenog iskustva i obrazovanja smatrao „fundamentalnim jedinstvom filozofije obrazovanja“. (Torkington and Landers, 2000) Učenje kroz rad, u profesionalnom razvoju, predstavlja kontinuiranu transformaciju sopstvene prakse na osnovu preispitivanja značenja i razumevanja sopstvenog delanja.

Ako ekološka paradigma polazi od shvatanja da ne postoji samo jedan po-redak stvari, to znači da se u profesionalnom razvoju mora uzeti u obzir sve što donosi višeznačnost i kontekstno značenje, kao što su npr. „implicitne teorije praktičara“. (Pešić, 2004) Njihova uverenja, način na koji shvataju obrazovanje, dete, razvoj i svoju ulogu u učenju, utiču na to šta i kako oni rade u praksi, i zbog toga ona moraju da budu uključena, integrisana i samoprocenjena. Ona predstav-

ljaju izvore profesionalnog razvoja i svaka promena može se smatrati održivom tek ako menja, odnosno osvešćuje „implicitne pedagogije“ učesnika u promeni.

Treće, u profesionalnom razvoju komunikacija i dijalog su medijumi povezivanja, odnosno umrežavanja. Etika ekološke paradigme je u „uzajamnoj dobiti“ (Gouldner, prema: Capra, 1998: 249) i razvoju sposobnosti umrežavanja kroz stalnu komunikaciju. Komunikacija, prema Santjago teoriji saznanja, predstavlja više od prenosa informacija, ona je „koordinacija ponašanja živih organizama“ (Maturana, prema: Capra, 1998: 250). Komunikacija u profesionalnom razvoju odnosi se na razmenu značenja i građenje zajedničkog razumevanja, koje se razlikuje od linearnih procesa, „jednom obući nekoga“ na seminaru. Tabela 5. pokazuje razlike između uzorka N i A na zajedničkom radu u promeni, razmeni ideja i načinima komunikacije koji su oblikovali promenu.

Tabela br. 5: Odnosi sa kolegama u razvijanju programa u praksi

Kako su reagovalе kolege na ideju o promeni	N	A
Tražili su isti seminar	49(20%)	19(18%)
Primili su informaciju i zadržali se na tome	58(23%)	3(3%)
Tražili su materijal sa seminara	64(26%)	9(9%)
Moje ideje su pomogle da zajedno razvijamo program	68(27%)	70(70%)
Nisu zainteresovani jer imaju svoje programe	4(2%)	1(1%)
Nisu zainteresovani	6(3%)	1(1%)
Ukupno	249	103

Dijalog kao razmena značenja kojoj je svojstvena „kolektivna priroda misli“ (Sengi, 2003: 245) otvara mogućnosti umrežavanja na osnovu: a) uvažavanja prava svakog da učestvuje u dijalogu kao autonoman i ravnopravan; b) različitih značenja izgrađenih na snazi argumenata; c) orijentacije na zajedničku dobit; d) slobode da se provere dileme i vrednuju tumačenja; e) podrške da se izmeni kontekstni, postojeći okvir značenja i razumevanja; g) slobode da se rekonstruišu i menjaju pravila; h) slobode da se na različite načine istražuje značenje i ispituje argumentacija. (Morrison, prema: Adey, 2004: 232)

Mogućnosti i ograničenja profesionalnog razvoja iz ekološkog pristupa

Poslovice „Kad dodirneš travu, možeš uznemiriti zvezdu“, nastala u starom veku, govori o stalnim nastojanjima ljudi da svet i svoju ulogu u njemu protumače kroz odnose povezanosti i međuzavisnosti unutar jedne celine. Ako bismo tu ideju

pokušali da sagledamo u profesionalnom razvoju, mogli bismo postaviti sledeća pitanja: koje su mogućnosti i ograničenja ovakvog pristupa ili kako podsticati procese povezivanja o kojima smo govorili?

Osnovni problem ili ograničenje u razumevanju razvoja uopšte, pa možemo reći i profesionalnog razvoja, ekološka paradigma vidi u jednoj dominantnoj filozofiji življenja, u kojoj težimo da zadržimo razumevanje sveta, vrednosti i odnosa koji polaze od čoveka kao izdvojene jedinice u ekonomskom i tehnološkom društvu, usmerene na stalnu borbu za egzistenciju i postignuće. Da bismo ograničenja razvoju pretvorili u mogućnosti, potrebno je da preispitujemo i menjamo predstavu o sebi samima i svetu, a da bismo razumeli „mrežu života“ (Capra, 1998), potrebno je da kao vrednosti sagledamo uzajamnu dobrobit i zajednicu kao kapacitet razvoja. Da li ovaj problem može istovremeno biti i pokretač procesa promene i profesionalnog razvoja zaposlenih u obrazovanju zavisi od njihovog shvatanja vrednosti življenja, obrazovanja, odnosno njihovog delanja koje uključuje spremnost da se preispituje odnos između vrednosti i potupaka.

Jedna od mogućnosti daljeg izgrađivanja pristupa profesionalnom razvoju zaposlenih u obrazovanju može polaziti od viđenja praktičara o tome šta su za njih vrednosti promene. Oni mogu da daju „čvorne tačke“ odnosa promene društvene strukture u kojoj ostvaruju svoju praksu kao celine i sopstvenog profesionalnog razvoja.

Ekološka paradigma se ne suprotstavlja u potpunosti pokretačima promene koji dolaze spolja, ali naglašava da je reč o svrsishodnim procesima za datu strukturu, koji će osnažiti njenu autonomiju i samoorganizaciju i pojačati povećanje praktičara u svoje inicijative i učenje u kontekstu prakse.

Ekološka paradigma otvara mogućnosti da razmišljamo o podsticanju svesti zaposlenih u obrazovanju o značaju promene celine obrazovne institucije kroz njihov profesionalni razvoj. Znanje eksperata u održivosti promene može biti mogućnost da profesionalni razvoj bude više podržavan kao kritička refleksija praktičara o promenama u praksi a manje vođen od samih eksperata. To se odnosi na osnaživanje nelinearnih odnosa, osnaživanje profesionalnog razvoja u datom kontekstu prakse, kroz procese integracije i umrežavanja. Ključno pitanje za eksperte i kreatore profesionalnog razvoja tada postaje kako podržati pokretače promena u datom kontekstu, koji profesionalni razvoj orijentišu prema istraživanju sopstvene prakse i preispitivanju vrednosti na kojima se ona gradi.

Reference

- ADEY, F. (2004). *The professional Development of Teachers: Practice and theory*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- CAPRA, F. (1998). *Mreža života*. Zagreb: Liberata.
- FULAN, M. (2005). *Sile promene*. Beograd: Dereta.
- HARGREAVES, A., FULLAN, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College, Columbia University.
- DADALOS (2004). *Koji problemi stoje na putu održivom razvoju*. Pristupljeno 10. aprila 2010, na http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_sr/grundkurs_5.htm.
- KRNJAJA, Ž. (2004). *Različiti procesi profesionalnog razvoja vaspitača i njihovi efekti*, Magistrska teza odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- MARINIĆ, D. (2008). Teorije dinamičkih sustava kao metateorijski okvir za istraživanja ličnosti, *Psiholgijske teme*, br. 1, 155-183.
- URRY, J. (2004). *The Complexities of the Global*. Preuzeto 15.04. 2010., sa http://www.pineforge.com/mcdonaldizationstudy5/articles/Globalization_Articles%20PDFs/Urry.pdf.
- PETROVIĆ, D. (2007). Od društvenih mreža do umreženog društva: jedan osvrt na makro mrežni pristup u sociologiji, *Sociologija*, br. 2, 161-182.
- PEŠIĆ, M. I SAR. (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA.
- SENGI, P. (2003). *Peta disciplina*. Novi Sad: Stylos.
- STOLL, A., FINK, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- TORKINGTON, K., LANDERS, C. (2001). *Unapređivanje vještina edukatora u oblasti ranog obrazovanja*. Beograd: Čigoja.

Živka Krnjaja³
University of Belgrade

Professional Development in the Perspective of Ecological Paradigm⁴

Abstract: The paper focuses on the possibilities and limitations of professional development from the perspective of ecological paradigm. Ecological paradigm sees a person as a set of energy, being a part of a unique energy field with his environment. The changes within are connected and development consists of synergy processes and interaction of all parts of the system. In the professional development the large numbers of different, non-linear processes are integrated. It creates the opportunities to change the overall context of professional activity, while in each context the authentic ways of change has been opened. Professional development of teachers is analysed from the point of view of following processes: openness, self-regulation and networking. Professional development from the perspective of the ecological paradigm as a model of professional development is focused on self-regulation and learning through sharing in the context of ongoing activities. Further issues are the development of self-understanding and cooperation, capacity and strength to question and research.

Key words: ecological paradigm, professional development of employees, education

³ Dr Živka Krnjaja, PhD is assistant professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Areas of research: the professional development of teachers, curriculum development, the relationship between learning and teaching.

⁴ This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade »Education and learning – perspectives of European integration« (No 149015), supported by Ministry of science and technology RS.