

Универзитет у Београду
Филозофски факултет

Владимир О. Џиновић

Конструисање промене: професионални
развој наставника основних и средњих
школа

Докторска дисертација

Београд, 2014. година

University of Belgrade
Faculty of Philosophy

Vladimir O. Džinović

Construing change: Professional
development of primary and secondary
school teachers

Doctoral thesis

Belgrade, 2014

Ментор:

Др Душан Стојнов, редовни професор, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Чланови комисије:

Др Душан Маринковић, ванредни професор, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

Др Тинде Ковач-Церовић, доцент, Универзитет у Београду, Филозофски факултет

Датум одбране:

Конструисање промене: професионални развој наставника основних и средњих школа

Сажетак. Предмет истраживања у овом раду јесу наставничке конструкције сопствене професионалне праксе и професионалне улоге. Наставничке конструкције се посматрају као резултат преговарања међу наставницима, до кога долази у конверзационој пракси у групи наставника. Такође, истраживање се бави и ефектима подстицања професионалног учења наставника помоћу групних рефлексивних активности. Тема наставничких имплицитних теорија, којој припада предмет овог рада, добија на значају како расте свест о томе да су наставници кључни ресурс и агенс промена у образовању. Такође, све су важнија испитивања која би требало да дају одговор на питање како обезбедити ефективне програме професионалног развоја наставника. У том смислу, теоријски контекст у коме се, у овом раду, разматрају наставничке конструкције и могућности подстицања њихове промене чине: а) савремене теорије о професионалном учењу; б) психологија личних конструката; в) сазнања о карактеристикама ефективних програма професионалног развоја наставника. Савремене теорије учења наглашавају да се учење одвија у сарадњи, дијалогу и преговарању око значења и да тако настало знање представља ко-конструкцију, у форми групних имплицитних теорија и заједничке визије. Такође, значајан допринос разумевању професионалног учења дале су теорије које учење посматрају као процес овладавања социјалним вештинама коришћења дискурзивних и реторичких средстава, ако и вештинама социјалног позиционирања у оквирима одређеног културног и етичког поретка. Психологија личних конструката представља теоријски оквир, који је омогућио да се наставничке перцепције њихове професије опишу и анализирају као конструкти, који предствљају семантичка средства која повезују значења и праксу. Психологија личних конструката посматра учење као процес преиспитивања и мењања конструката, који се назива реконструкцијом. Новина коју доноси овај рад јесте посматрање конструката као дијалошких средстава насталих у конверзацијама, што је контекст који је до сада био занемарен у

проучавању конструктора. Стога ће допринос овог рада бити у томе што ће анализирати дијалогски аспект конструкција и што ће омогућити мапирање наставничких конструктора насталих у конверзацијама о важним професионалним темама. У овом раду се ослањамо на конструктивистичка начела подстицања промене, да бисмо осмислили и испитали пробни модел професионалног развоја наставника, зато што ова начела задовољавају карактеристике ефективних програма. Наиме, теоријски и практично, психологија личних конструктора је окренута ка могућностима и креативном потенцијалима особе да практично ради на унапређивању личног и професионалног функционисања, кроз подстицање рефлексивног преиспитивања старих конструкција и експериментисање са новим. Истраживање је у овом раду имало два циља: 1) утврдити које конструкторе конституишу наставници током међусобних разговора о професионалним темама; 2) утврдити ефекте активности подстицања рефлексивног и кооперативног учења код групе наставника у основној школи. У истраживању је учествовало девет наставника у основној школи, осам наставника у стручној школи и седам наставника у гимназији. Укупно је у истраживању учествовало 24 учесника. Поступци за прикупљање података, који су примењени у овом истраживању су фокус групе и процене активности и исхода професионалног учења у фокус групама наставника на основу независних процена. Специфичност примене фокус група у истраживању је та што је одржано десет фокус група са истим наставницима из основне школе и по две фокус групе са истим наставницима из средње стручне школе и гимназије. Материјал из снимљених фокус група (аудио и видео) транскрибован је. Подаци о активностима и исходима у фокус групама наставника у основној школи су прикупљани на основу процена три независна посматрача, који су посматрали видео снимке. За потребе процене конструисан је ad hoc инструмент, Лист за евалуацију групног рада са наставницима, који је садржавао унапред дефинисане категорије за процену. Подаци су обрађени применом квалитативних и квантитативних поступака. Квалитативна обрада је подразумевала примену Анализе конструктора у конверзацији, која подразумева издвајање конструктора на основу реторичке размене између саговорника и описивање промене ових конструктора током одвијања разговора. Квантитативна

обради подразумевала је утврђивање интерсубјективне сагласности процена независних процењивача помоћу израчунавања процента слагања. Мапирани конструкти су груписани у пет ширих тематских категорија, од којих су најзначајније агенсност, брига и смисао. Унутар сваке теме су мапирани конструкти-гроздови, који обухватају мноштво значења развијаних током наставничких дискусија. Конструкти који се односе на тему агенсности развијали су се у контексту дискусија о могућностима наставника да утичу на промену праксе и о томе да ли су наставници или ученици одговорни за проблеме у настави. Тема бриге обухвата конструкте који су настали у дијалогу о томе да ли би требало заштити интересе ученика, наставника или свих актера подједнако, као и у дискусији о томе како заштитити себе у непријатној и угрожавајућој комуникацији са колегама у школи. Конструкти који се односе на тему смисла конституисани су у дискусијама о томе како је одустајање од очекивања да ће заинтересовати све ученике начин да наставници задрже осећај смисла у професионалном контексту. Најзначајнији налаз независних процењивача ефеката огледног програма професионалног развоја наставника је да учесталост активности као што су пружање подршке у групи, размена искуства, разумевање туђе перспективе, стицање нових увида и негативне емоције најпре расте до пете снимљене фокус групе, а затим постепено опада. Учесталост је највећа у фокус групама у којима су наставници имали прилику да дискутују о темама које су најрелевантније за њих, као што су одговорност ученика за дисциплинске проблеме и комуникациони проблеми. Такође, показало се да расту размена, међусобно разумевање, нови увиди, пружање подршке и слично када су задаци у акционим фокус групама били структурисани тако да подстичу рефлексију, давање фидбека другим учесницама у групи, пропозиционално конструисање и изграђивање односа улога. Огледни програм подстицања професионалног учења наставника ефикасан је у великој мери у подстицању иницијалне психолошке повезаности и осећања сигурности у групи, сарадничког односа са модератором, размене искустава у групи и креативне усмерености на заједнички циљ.

Кључне речи: професионални развој наставника, имплицитне теорије наставника, анализа конструката, ПЛК, социјални конструкционизам.

Научна област: психологија

Ужа научна област: психологија личних конструката

UDK: 37.015.3:371.13:373(043.3)

Construing change: professional development of primary and secondary school teachers

Abstract. The research subject of this paper is teacher's constructs of their personal professional practice and professional role. Teaching constructs are considered to be the result of negotiations among teachers which occur in conversational practice in groups of teachers. This study also deals with the effects of promoting teacher development by using group reflective activities. The subject of teaching implicit theories, to which the subject of this paper belongs, gains significance with the growth of awareness that teachers are the key resource and agents of change in education. Also, research studies aimed at providing the answer to the question of how to secure effective programs for teachers' professional development are becoming increasingly important. In that sense, the theoretical context in which teaching constructs and the possibilities of promoting change are considered in this paper consists of: a) contemporary theories of professional learning; b) the Psychology of Personal Constructs; c) knowledge about the characteristics of effective teacher development programs. Contemporary theories of professional learning emphasise that social learning develops through cooperation, dialogue and negotiations regarding meaning, and knowledge acquired in such a way represents co-construction in the form of group implicit theories and joint vision. A significant contribution to understanding of professional learning make theories which understand learning as a process of mastering the social skills of using discursive and rhetoric means, as well as those of social positioning within the framework of a given cultural and ethical order. The psychology of personal constructs presents the theoretical frame, which has enabled teachers' perceptions of their profession to be described and analysed as constructs which represent the semantic tools which connect meanings and practice. The psychology of personal constructs considers learning as the process of reconsidering and changing constructs which is termed reconstruction. This work is innovative in approaching constructs as dialogical means, formed in the struggle between different dialogue positions, which is the context which has so far been neglected in the study of constructs. Therefore the contribution of this work will be in the analysis of the dialogical aspect of constructs which will enable the mapping of

teachers' constructs formed in conversations about important professional issues. In this work we rely on the constructivist principles of encouraging change in order to develop and test a professional development model, because those principles satisfy the characteristics of effective programs. Namely, both theoretically and practically, the psychology of personal constructs is directed towards the possibilities and creative potentials of persons to work on the improvement of their personal and professional functioning by encouraging reflexive reconsideration of old constructs and experimenting with new ones. This research had two goals: 1) to establish which constructs teachers constitute during joint discussions about professional issues; 2) to establish the effects of activities aimed at encouraging reflective and cooperative learning in groups of primary school teachers. Ten primary school teachers, eight vocational school teachers and seven grammar school teachers participated in the research. A total of 24 participants were included in the study. The data collection procedure included focus groups and the evaluation of the activities and outcomes of professional learning in these focus groups on the basis of independent estimations. The specificity of the focus groups in the research is that ten focus groups were held with the same teachers from primary schools and two focus groups with the same teachers from vocational and grammar schools. The recorded audio and video material was then transcribed. The data pertaining to the activities and outcomes in the primary school teacher focus groups were gathered on the basis of estimations made by three independent observers, who watched the recorded material. An ad hoc instrument was constructed for evaluation purposes, a list for the evaluation of the group work which contained advanced defined evaluation categories. The data was analysed qualitatively and quantitatively. Qualitative analysis involved the Conversation Construct Analysis, which included the separation of constructs on the basis of the rhetorical exchange between the participants and a description of the changes to those constructs during the development of the conversation. Quantitative analysis involved the establishment of the inter-subjective agreement of the independent evaluators' estimations by calculating the percentage of agreement. Mapped constructs were grouped into five broad thematic categories, out of which the most important were agency, care and meaning. Construct-clusters were mapped within each theme, encompassing the multitude of meanings developed during the discussions. The

constructs which refer to the theme of agency were developed within the context of discussions about teachers' possibilities to influence changes in practice and whether teachers or pupils are responsible for the problems in teaching practice. The theme of care encompasses those constructs which occurred in the dialogue about whether the interests of pupils, teachers or all actors should be equally protected, as well as in discussions on how to protect oneself in unpleasant and threatening communication with colleagues in school. The constructs which refer to the theme of meaning were constituted in discussions about how difficult it is for teachers to feel professionally fulfilled by work with indifferent pupils and how giving up on expectations that they will make all pupils interested is the only way to maintain the feeling of meaning in the professional context. The most significant finding of the independent evaluators is that the frequency of activities such as providing group support, exchanging experiences, understanding others' perspectives, gaining new insights and negative emotions rises up to the fifth recorded focus group, and then gradually drops. Frequency is at its highest in the focus groups where the teachers had the chance to discuss those subjects which were most relevant for them, such as the responsibility of pupils for discipline problems, and communicational problems. It was also shown that exchange, mutual understanding, new insights, providing support and the like increase when the tasks in the focus groups were structured so as to encourage reflections, giving feedback to the other participants in the group, propositional constructing and developing related roles. This experimental program for encouraging teachers' professional learning is strongly effective in encouraging initial psychological bonding, sense of security in the group, cooperation with the moderator, exchange of experiences in the group and creative direction towards common goal.

Key words: teacher professional development, teacher implicit theories, construct analysis, PCP, social constructionism.

Садржај

Увод	13
1. Основни појмови и метафоре професионалног учења	18
1.1 Увод	18
1.2 Мапирање професионалног развоја наставника	21
1.2.1 Промене у СПР наставника	25
2. Теорије учења и теорије социјалног конструисања релевантне за професионално учење наставника	40
2.1 Преиспитивање статуса знања	40
2.2 Учење као рефлексивна и трансформативна активност	49
2.3 Учење као ко-конструисање	70
2.4 Теорије социјалног порека значења: Бахтинов дијалогизам, дискурзивна психологија и социјални конструкционизам	79
2.5 ПЛК као дискурзивна и дијалoшка психологија	87
3. Подстицање промене у професионалном учењу	96
3.1 Студије о ефикасности програма професионалног учења наставника	97
3.2 Конструктивистичко подстицања професионалног учења	106
4. Метатеоријске претпоставке квалитативних истраживања у друштвеним наукама	115
4.1 Квалитативна истраживања као интерпретативна, рефлексивна и трансформативна социјална пракса	118
4.2 Критеријуми за евалуацију квалитативних истраживања	122
5. Методолошки оквир истраживања	126
5.1 Проблем и значај истраживања	126
5.2 Предмет истраживања, циљ и хипотезе	127
5.3 Учесници истраживања	128
5.4 Прикупљање података	129
5.4.1 Фокус групе	129
5.4.2 Технике за елицитацију и испитивање конструката	133
5.4.3 Процене активности и исхода професионалног учења у фокус групама	138
5.5 Обрада података	144

5.5.1	Анализа конструката конверзације	144
5.5.2	Интерсубјективна сагласност независних процена	155
6.	Резултати	157
6.1	Мапирање конструката у разговору	157
6.2	Опис конструисања у разговору	167
6.2.1	Вињете	167
6.2.2	Реторички обрасци развијања значења	209
6.3	Активности и исходи професионалног учења у фокус групама, на основу независних процена	220
7.	Закључци и препоруке	234
7.1	Препоруке за даља истраживања и школску праксу	253
8.	Литература	256
9.	Прилози	276
	Прилог 1 – Лист за евиденцију групног рада са наставницима	277
	Прилог 2 – Изводи из анализе конструката конверзације	280
	Прилог 3 – Матрица конструката	345
	Биографија аутора	354
	Изјава о ауторству	355
	Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	356
	Изјава о коришћењу	357

Увод

У овом раду се бавимо двема темама, које су уско повезане и припадају области професионалног развоја наставника. Прва тема се односи на личне конструкције наставника о настави, а она је у широј научној јавности познатија као тема имплицитних теорија наставника. Друга тема којом се бавимо јесте подстицање професионалног развоја наставника. Према томе, рад има два истраживачка циља: а) да се испитају конструкти помоћу којих наставници, у међусобним дискусијама, осмишљавају своју праксу и себе као професионалце и б) да се утврде ефекти једног пробног програма подстицања професионалног развоја наставника.

Испитивање личних конструкција наставника и фактора који доприносе њиховој промени све више је у центру интересовања аутора који се баве континуираним професионалним развојем наставника. Показало да је за успешан професионални развој најважније осветлити ниво значења помоћу којих наставници осмишљавају своју праксу и подстаћи наставнике да та значења преиспитују. Штавише, имплицитним уверењима наставника се баве и аутори у области образовне реформе и унапређења рада школе, зато што је постало јасно да су наставници најважнији агенси промена у школи. То значи да је потребно сагледати како они доживљавају своје професионално окружење, које вредности и очекивања имају и како конструишу своју професионалну улогу, да би се разумело њихово организационо понашање и да би се подстакао лични и организациони развој у школи. У том смислу, професионални развоја наставника се све више посматра као „полуга“ за покретање промена на другим нивоима образовног система, чиме тема подстицања професионалне промене код наставника добија на значају. Овај рад је, такође, релевантан за психологију личности, јер испитивање имплицитних уверења наставника о њиховој професији пружа значајне увиде у то какве су импликације конструката насталих у професионалном контексту за ширу структуру личних уверења, како се обликује и развија професионални идентитет, са којим личним потребама и „развојним задацима“ се наставници суочавају, којим дискурзивним и

реторичким средствима се наставници користе да би оправдали себе као одређену врсту особа и слично.

Имајући у виду значај тема које се обрађују у овом раду за научну област професионалног развоја наставника и конструктивизма, теоријски оквир у коме ће ове теме бити разматране чине: а) теорије континуираног професионалног развоја наставника; б) психологија личних конструката (Kelly, 1955) и в) дијалогски и реторичко-респонзивни приступи у социјалном конструкционизму (Bahtin, 1980; Billig, 1987; Shotter, 1993). У савременој литератури се професионални развој наставника посматра као континуирани и целоживотни процес преиспитивања професионалних уверења, вредности, знања и вештина, што омогућује наставницима да успешно одговоре на променљиве захтеве професије и успешно иновирају своју праксу. Овакво позиционирање професионалног развоја наставника може се боље разумети ако се узму у обзир филозофска становишта о стицању знања као перформативној и конструктивној пракси (Fuko, 1975/1997; Pope and Denicolo, 2001; Vitgenštajn, 1953/1980). Наиме, знање је изгубило статус симболичке представе стварности и постало социјална пракса, у којој се конституише оно што се сазнаје, а сами субјекти сазнавања се том приликом трансформишу. Перформативистичко и конструктивистичко схватање знања је утицало на обликовање широко прихваћених теорија професионалног учења Шона (Schön, 1983), Мезирова (Mezirow, 2009), Сенца (Senge, 1990), Арцириса (Argyris, 2007), Колба (Kolb, 1984) и Венгера (Wenger, 2010), у којима је професионални развој наставника, у великој мери, поистовећен са рефлексивном праксом, трансформативним учењем и социјалним учењем у организацији. За теоријско утемељење идеје о подстицању професионалног учења наставника, значајне су и бројне студије ефективности програма професионалног развоја, које показују да су најефективнији програми они који подстичу рефлексивност наставника и омогућују практично тестирање могућих нових решења проблема, до којих се долази на основу рефлексивног преиспитивања старих уверења и пракси.

Теоријски допринос психологије личних конструката овом раду састоји се у томе што је омогућила да се имплицитна уверења наставника посматрају као лични

конструкти, којима се наставници користе да би осмислили оно са чиме се сусрећу и да би предузели одговарајућу акцију. Ова теорија пружа модел хијерархијског система у који су конструкти организовани, што је погодан оквир за разумевање импликација које професионални конструкти наставника имају за обухватнију структуру личних значења. Такође, психологија личних конструката представља теоријски оквир који омогућује да се учење посматра као активност која се не разликује суштински од личне промене, јер се оба процеса поистовећују са искуственим преиспитивањем постојећих конструкција и активним експериментисањем са новим значењима. Коначно, понудила је сет практичних знања и вештина за испитивање конструката, као и за подстицање њихове реконструкције, која су била основа за осмишљавање пробног програма подстицања професионалног учења наставника у овом раду.

Значајан теоријски допринос овом раду дала су и становишта која се баве дијалогским и реторичко-респонзивним аспектима социјалног конструисања знања. Идеје Бахтина, Билига и Шотера омогућиле су да се учење посматра као социјална пракса, у којој се значења конструишу у процесу дијалогске размене, аргументисања и креирања заједничког разумевања ситуације учења на основу удруженог деловања актера у одговарајућем социјалном процесу. На тај начин, ови правци пружају оквир за посматрање личних конструката као социјално конструисаних семантичких средстава, што је значајан искорак ка повезивању различитих конструктивистичких идеја и школа.

Осим поменути три главна теоријска „стуба“, на обликовање теоријског оквира овог рада такође су утицале метатеоријске основе квалитативних истраживања. Наиме, квалитативна истраживања омогућују дубље сагледавање значења којима се користе актери проучаваних феномена, чиме се постиже разумевање тих феномена из перспективе самих актера, а не њихово проучавање из перспективе „незаинтересованог“ посматрача. Ове могућности које пружају квалитативна истраживања чине их компатибилним са конструктивистичким и социоконструкционистичким правцима у психологији, као и са савременим теоријама професионалног учења. Стога је, у складу са циљем да се испитају

конструкти у конверзацији, развијен нови истраживачки поступак, Анализа конструката конверзације, који подразумева мапирање конструката на основу утврђивања реторичких парова аргумената и контра-аргумената и описивање развоја значења током одвијања дискусија. С друге стране, за утврђивање ефективности програма професионалног развоја наставника, коришћене су процене заступљености одговарајућих показатеља промене у групи наставника, које су дали независни процењивачи.

Имајући у виду теоријски и методолошки контекст настанка овог рада, можемо рећи да даје троструки допринос. Пре свега, проширио је сазнања о томе како наставници конструишу своју професију и указао на својеврсну транзицију која је обележена суочавањем наставника са кризом професионалног смисла и потребом да афирмацију постигну препознатљивим и „видљивим“ друштвеним валидаторима, највише кроз побољшани материјални статус професије. Други значајан допринос састоји се у томе што је показано да активности подстицања реконструктивне промене повећавају спремност наставника да на нове начине осмишљавају своју професионалну улогу. Наиме, психологија личних конструката нуди бројна практична знања, вештине и технике за подстицање индивидуалне и групне промене, чији потенцијал није у довољној мери искоришћен у области професионалног развоја наставника. Овај рад је дао допринос пунијем сагледавању могућности које ова знања, вештине и технике пружају за унапређење програма професионалног учења наставника. Треће, рад нуди нову интерпретацију личних конструката као дијалогских средстава, формираних у реторичкој пракси. Иако су досадашње теоријске анализе и истраживања разматрала социјално порекло личних конструката, остао је занемарен реторички контекст употребе конструката, због чега није било могуће сагледати социјалне механизме помоћу којих конструкти настају и мењају се у „живом“ говору. Управо зато, осмишљена је Анализа конструката конверзације као методолошко средство за испитивање тога који конструкти се конституишу током социјалне размене, како се конституишу и како се трансформишу у непрекидној реторичко-респонзивној активности. Тиме је омогућено интегрисање становишта психологије личних конструката и социоконструкционистичких праваца,

уважавајући савремену парадигму професионалног учења као праксе ко-конструисања знања. Такође, Анализа конструката конверзације представља нови квалитативни истраживачки поступак, чиме се проширују могућности употребе квалитативне методологије у проучавању социјалне интеракције и социјалног учења.

У теоријском делу ће најпре бити изложено поглавље под називом „Основни појмови и метафоре професионалног учења“, које се бави појмовним одређењем професионалног развоја наставника и филозофским, друштвено-теоријским и политичким идејама које су доминантно обликовале савремено стање у овој области. У наставку следи поглавље под називом „Теорије учења и теорије социјалног конструисања релевантне за професионално учење наставника“, у коме ће бити представљене теорије и теоријски приступи који нуде моделе за осмишљавање професионалног развоја наставника као рефлексивног, трансформативног и социјалног учења. Затим следи поглавље „Подстицање промене у професионалном учењу“, које садржи опис фактора који доприносе ефективности програма за подстицање професионалног развоја наставника, као и разматрање конструктивистичких принципа на којима се заснивају активности подстицања професионалног учења наставника у овом раду. Теоријски део се завршава поглављем под називом „Метатеоријске претпоставке квалитативних истраживања у друштвеним наукама“, у коме се разматрају метатеоријске и методолошке карактеристике квалитативних истраживања и на тај начин образлажу разлози за њихово коришћење у овом истраживачком нацрту.

У методолошком делу рада, који је назван „Методолошки оквир истраживања“, најпре се дефинишу проблем, предмет и циљ истраживања, истраживачке хипотезе и учесници истраживања. Након тога следи опис поступака за прикупљање и обраду података. У поглављу „Резултати“ биће саопштени налази истраживања, који се односе на анализу конструката конверзације и процену активности и исхода групе наставника укључених у пробни модел професионалног развоја. На крају, следи поглавље посвећено интерпретацији резултата и дефинисању импликација за даља истраживања, као и за праксу професионалног развоја наставника.

1. Основни појмови и метафоре професионалног учења наставника

1.1 Значај професионалног учења наставника у савременом друштву

У овом раду бавимо се професионалним учењем наставника у основним и средњим школама. Садашњи моменат чини се нарочито важним за постизање већег продора у професионалном учењу наставника, пошто се савремена друштва суочавају са какофонијом разноликих вредности, општом фрагментисаношћу и моралном кризом, а свет се налази у једној од најозбиљнијих економских криза у историји. Зигмунт Бауман (Bauman, 2009), један од аутора који се баве анализом савремених друштава, описује такво стање друштва као флуидну модерност и констатује да се у таквом друштву социјална значења мењају брже него што су његови чланови у стању да та значења устале као обрасце понашања и друштвене ритуале. У модерном друштву живот се одвија у условима сталне промене, неизвесности и површног везивања за заједницу и заједничке вредности. Најзначајније вредности флуидне модерности су конзумеризам и културна хибридноост. У друштву садашњице сви културни наративи и институције имају статус робе, коју би требало искористити пре него што јој истекне рок употребе. Потрошња постаје преовлађујући однос према култури, науци, образовању, па и личном идентитету, чији се елементи такође „купују“ на светском тржишту и површно употребљавају у замену за застареле или политички некоректне идентитете (Bauman, 2009; Usher, Bryant and Johnston, 1997). Флуидни, нестални и хаотични свет доноси глобализацију културе и стварање космополитских идентитета (Giddens, 2000) у лику „становника света“, који не осећају припадност било којој традиционалној (етничкој, верској, културној) заједници, који су слободни од прошлости, спремни да живе у садашњем тренутку и да прихвате неодређеност и несигурност као животне датости.

Петер Дракер (Drucker, 1994) такође указује на крупне социјалне и економске промене, које се односе на повећање значаја високо образованих радника на тржишту рада, глобализацију економије и све веће изазове очувања животне средине и одрживог развоја. Овај аутор назива савремено доба добом „белих оковратника“ –

професионалаца који се у послу користе високо стручним знањима. Друштва у којима стручњаци играју кључну улогу у одржавању конкурентности и општег благостања Дракер назива друштвима знања (или друштвима заснованим на знању). Наиме, једна од најзначајнијих промена кроз коју су прошла модерна друштва односи се на статус и улогу знања у друштву. У друштву знања постоји велика производња знања, омогућена трансформацијом научних установа у акцелераторе и испоручиоце употребљивих знања. Ову трансформацију научних пракси подстакло је то што је економски сектор препознао значај инвестирања у истраживања и иновације. Наука је под утицајем економије постала практична, а економија се под утицајем научних знања трансформисала у економију знања. Такав спој и узајамни утицај знања и економије доводи до тога да знање, које је употребљиво, буде један од најважнијих и најексплоатисанијих ресурса данашњице (Drucker, 1994; Nordstrom i Riderstrale, 2004).

Актуелно стање у друштвеним и хуманистичким наукама карактерише иста неусагласивост различитих перспектива као и у друштву (нпр. Džinović, 2010a; Fuko, 1997; Liotar, 1988; Ristić, 1995; Usher, Bryant and Johnston, 1997). Сведичимо епистемолошком, теоријском и методолошком плурализму, који се одликује одсуством једне привилеговане позиције или парадигме, напуштањем рационалистичких и просветитељских наратива о универзалној истини о човеку. Уместо есхатолошких наратива о друштвеном напретку и „успону“ човека, суочени смо са „смрћу“ и разградњом великог рационалистичког субјекта, који бива замењен мноштвом парцијалних, хаотичних и међусобно неусагласивих субјективизација, са фрагментисаним, језички ситуираним, идеолошки растрзаним и стално реконструишућим идентитетима. Крајњи израз постмодерног стања у коме се налазе друштвене и хуманистичке науке јесте криза легитимитета научног знања, која подразумева велико неповерење у моћ науке да обезбеди благостање, свеопшти просперитет и да отклони хроничне друштвене проблеме и неоправдане неједнакости. У таквом контексту, образовање губи стабилна упоришта, на којима је заснивало свој легитимитет и културни значај. Наиме, крај великог просветитељског наратива суочава образовни пројекат са кризом значења и оправдавања и отвара

питање улоге образовања у савременом друштву. Такође, одсуство великог субјекта знања отвара проблем односа између оних који уче, онога што се учи и институције образовања. Конзумеризам претвара образовање у сервис потрошачког стила живота, што школу удаљава од метафоре светионика, а приближава је метафори тржног центра. Наиме, у просветитељском дискурсу се од школског система очекивало да буде главна полуга рационалистичког препорода друштва и ширења научних сазнања, која ће довести друштвену заједницу до благостања. Постмодернистички дискурси, међутим, позиционирају образовне установе више као пружаоце услуга или „продавнице знања“, у којима ће свако бирати производе према сопственим потребама и тежњама ка задовољству. Хибридризованост савремених идентитета поставља пред образовање озбиљан изазов да опонаша лабавост и збрку мини-наратаива, односно, да репродукује какофоничност мултикултуралне матрице друштва. Коначно, економске промене, које се називају постиндустријска ера стварају притисак очекивања од образовања да се прикључи „победничком тиму“ глобалне економије знања и тиме се до краја одрекне институционале аутономије.

Континуиране и непредвидљиве друштвене промене, попут плимском таласа, допиру до школе, шаљући недовољно јасну, али претећу поруку о неопходности промена. Недовољно јасну зато што главним актерима у образовању није довољно јасно у ком правцу се крећу образовне промене, а претећу стога што постоји свест о неопходности промена као једином начину да школа преживи (Вујачић и сар., 2011). Тема професионалног развоја наставника све више добија на значају како расту очекивања да „људски ресурси“ у образовању буду кључна снага која ће изнети промене и пронаћи решења за бројне изазове. „Наставници су битни“ - постала је мантра образовне науке и образовне политике (Burth, 1990; Day et al., 2007; Fullan, 2001; McLaughlin and Talbert, 2011). Битни су зато што наставници одлучујуће доприносе школској ефикасности и ефективности (OECD, 2005), зато што нема успешне образовне реформе без наставника који је прихвате (Fullan, 2001), зато што неки од најконкурентнијих образовних система у свету почивају на високо стручним и посвећеним наставницима (Hargreaves, 2010), зато што су заједнице компетентних наставника, који се међусобно подржавају и заједнички граде професионални углед,

кључ успеха школа у социјално ускраћеним срединама (Hargreaves, 2010). Постало је преовлађујуће уверење да је пут до квалитетних наставника, заправо, пут до квалитетног професионалног учења. Стога ћемо у наставку најпре концептуално и тематски дефинисати професионални развој наставника, а онда представити најзначајније теоријске идеје и истраживачке податке, који омогућају разумевање професионалног развоја наставника као рефлексивног, трансформативног и социјалног учења.

1.2 Мапирање професионалног развоја наставника

У овом поглављу ћемо мапирати „територију“ професионалног развоја наставника, одређујући најважније теме и трендове у овој области. Међу ауторима преовлађује употреба термина професионални развој, као најширег или „кровног“ израза за ову научну област. Тачније, у широкој употреби је израз стални професионални развој (СПР), који упућује на идеју о неопходности континуитета у професионалном развоју наставника и његове повезаности са праксама и циљевима целоживотног учења (Craft, 2000; Day, 1999; Day and Sachs, 2004). Ипак, појављују се и изрази стручно усавршавање, стално стручно усавршавање и професионално учење, често као синоними са термином стални професионални развој, што указује да се поменути термини користе недовољно одређено и да нема јединственог правила по коме се они употребљавају (Lieberman, 1996).

Када је у питању дефинисање стручног усавршавања, овде ћемо навести дефиницију дату у Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, који је донело Министарство просвете и спорта Републике Србије (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2005). У овом документу се користи термин стално стручно усавршавање и одређује као „праћење, усвајање и примена савремених достигнућа у науци и пракси ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређивања образовно-васпитне праксе.“

Стални професионални развој могуће је дефинисати као процес учења, који настаје на основу осмишљене интеракције са професионалним контекстом и води до

промена у наставничкој пракси и начинима на које наставници размишљају о тој пракси (Kelchtermans, 2004). Позната је сложена дефиниција, коју је дао Деј (Day 1999, 4):

„Професионални развој чине сва искуства природног учења, као и свесне и планиране активности, чији је циљ непосредна или посредна корист за појединца, групу или школу, а која се, кроз те активности, одражава на квалитет образовања у одељењу. У питању је процес, путем кога наставници, сами или са другима, осмишљавају, обнављају и проширују своју посвећеност, као агенси промене, моралним разлозима подучавања; и помоћу кога стичу и унапређују, на критички начин, знања, вештине и емоционалну интелигенцију, који су кључни за добро професионално мишљење, планирање и рад са децом, младима и колегама, кроз све фазе њиховог професионалног живота.“

Уколико желимо да унесемо јасније границе у терминологију, можемо закључити да је стални професионални развој шири појам од осталих, да се односи на широк распон активности, које имају за циљ подстицање целоживотног професионалног учења наставника и да је у великој мери заменио раније појмове, пошто се користи да би одразио савремена схватања у професионалном развоју наставника (Табела 1).

Табела 1. Разлике између стручног усавршавања и СПР

	Стручно усавршавање	Стални професионални развој
активности	семинар, курс, радионица	семинар, курс, мастер студије, праћење литературе, учење на даљину, истраживања, неформално учење, коучинг, менторство, супервизија, мреже наставника и школа, социјалне мреже (фејсбук, блогови, форуми), колаборативно учење, учешће у школским пројектима, партнерство са научном заједницом, учешће у обликовању образовних политика
учесталост	једнократно, повремено, по потреби	редовно, континуирано
формализованост	формално учење, акредитоване активности	формално и неформално учење

Тако на пример, професионални развој посматра се као процес стицања разноврсних нових знања, која подразумевају стицање и обнављање постојећих знања, подстицај за критичко мишљење и самовредновање, дисеминацију неке иновације или примену нове образовне политике (Eraut, 1994). Када говори о пуној посвећености сталном професионалном развоју као одлици новог професионализма наставника, Харгривс (Hargreaves, 2003) наводи следеће активности: учешће у реалним и виртуелним мрежама учења, креирање професионалног портфолија са подацима о праћењу професионалног учења, консултовање и примену истраживачких података, спровођење акционих истраживања и истраживања сопствене праксе. Такође, Либерман (Lieberman, 1996) истиче да стални професионални развој укључује учење у трима контекстима: 1) директно учење – похађање курсева, конференција и консултација; 2) учење у школи – вршњачко подучавање, менторство, акциона истраживања, критичко пријатељство, тимско планирање и евалуација; 3) учење ван школе – партнерство школе и научне заједнице, центри за професионални развој, мреже школа. Деј (Day, 1999) додаје четврти контекст, а то је учење у одељењу, које се углавном одвија кроз комуникацију са ученицима.

Једна од најзначајнијих разлика између стручног усавршавања и СПР тиче се учесталости активности професионалног учења. Стручно усавршавање подразумева једнократне активности, што значи да се програми спроводе у кратком временском року (највише до неколико дана), а да се дугорочни ефекти учења очекују, иако се не прате нити постоје поступци подршке реализацији онога што наставници науче (Lieberman, 1996; Pešikan, 2002). Карактеристичну форму стручног усавршавања наставника чине програми стручног усавршавања, познатији под називом семинари за наставнике. Савремена литература, истраживачки подаци и практична искуства готово да су јединствени у негативним оценама семинара, што изгледа не утиче на то да су они у даље доминантан начин професионалног усавршавања (и развоја) наставника. Осим једнократности и изостанка праћења дугорочних ефеката таквих програма, семинарима се замера: а) што су претежно намењени појединцима, а не школском колективу; б) да не прате потребе школе и наставника, в) да имају мали утицај на праксу, јер нису довољно практични; г) да изостаје систематска

дисеминација знања из ових програма; д) да постоји проблем термина одржавања семинара, јер када се одржавају радним данима потребно је да наставници нађу замену за изгубљене часове, а када се одржавају викендом то наставници доживљавају као превелики напор; ђ) да појачавају баријере између водитеља програма и наставника, које се тичу проблема односа теорије и праксе и међусобног неповерење; е) да не узимају у обзир разлике у знањима и „полазним тачкама“ различитих учесника (Craft, 2000; Day, 1999; Džinović, 2010b). С друге стране, активности сталног професионалног развоја одвијају се у континуитету током дужег времена, у идеалном случају, током целокупног професионалног живота. Схватају се као кључна компонента изграђивања и одржавања квалитета и наставничког професионализма и стога представљају сталну ставку у индивидуалним и организационим плановима.

Такође, значајну димензију разликовања представља степен формализованости учења. Стручно усавршавање углавном покрива формалне облике учења, који укључују јавна, научна знања и принципе, који су преточени у формална документа, уџбенике и приручнике за практичаре. Исто тако, овакве активности добијају формално признање у виду потврда, диплома или сертификата о похађању програма стручног усавршавања. СПР укључује облике учења различитог степена формализованости, укључујући и неформално учење, „приватно“ учење, учење током рада, које се тешко може учинити транспарентним и дељивим са широм професионалном заједницом или колегама ван уског тима сарадника (Eraut, 1994).

Широк обим активности које укључује стални професионални развој наставника видљив је и у разматрањима циљева, који се постављају пред њега. Једна од често навођених „категоризација“ наводи следеће циљеве СПР: 1) да допринесе томе да се наставници осећају вредно на послу; 2) да омогући адекватан фидбек, који је нужен за задовољство послом и мотивацију; 3) да помогне наставницима да се припреме за образовне промене и осете задовољство учешћем у тим променама; 4) да мотивише и оспособи наставнике да активно учествују у развоју школе (Bradley према Craft, 2000). Имајући у виду разноврсност активности и врста учења у сталном професионалном развоју, неки од аутора износе да је циљ сталног професионалног

развоја наставника подстицање различитих врста професионалних знања: а) формалних, стручних знања, која су неопходна за праксу; б) знања насталих на основу рефлексивног преиспитивања сопствене праксе; и в) практичних знања до којих наставник долази истражујући сопствену праксу (Day and Sachs, 2004). Поменути аутори виде као главне циљеве сталног професионалног развоја, осим омогућавања различитих професионалних знања: 1) усклађивање наставничке праксе са образовним политикама; 2) побошљање ученичких постигнућа унапређивањем наставничке праксе и 3) поправљање статуса наставничке професије и поновно изграђивање статуса професионалаца. Неки аутори истичу да сврха сталног професионалног развоја није само стицање нових професионалних знања и вештина, већ и изграђивање моралног интегритета, стицање професионалне и личне зрелости, као и развој емоционалних и социјалних вештина неопходних за рад са децом и младима (Hargreaves, 2003). У складу са тиме, аутор Деј (Day, 1999), резимирајући циљеве сталног професионалног развоја наставника, закључује да би он требало да доприноси изграђивању самоефикасности, мотивисаности, посвећености, културе професионалне бриге и моралне одговорности код наставника. Видимо да су циљеви СПР наставника бројни и да различити аутори стављају акценат на различите елементе, вредности и активности професионалног развоја. Можемо закључити да поменути циљеви потврђују сложен карактер СПР наставника, указујући на очекивања да се његовим активностима обухвати наставничка професија у целини: од стручних знања и вештина, преко мотивације и посвећености, социо-емоционалне стране професије, њене моралне улоге до лидерства у школи, ангажованости у креирању образовних политика и друштвене позиције коју професија заузима.

1.2.1 Промене у СПР наставника

У претходном одељку је речено да употреба термина стални професионални развој одражава савремена схватања у овој области. Могло би се рећи да је термилошка промена један од лингвистичких показатељ промена у домену теоријских идеја и вредности у литератури о СПР наставника. У овом поглављу ће бити детаљније размотрене најзначајније промена у образовној политици и образовној теорији, које

су обележиле СПР наставника. Важно је напоменути да су промене у пракси професионалног развоја, дакле у начинима на које се подстиче професионална промена, у великој мери изостале, будући да и даље доминирају стари облици професионалног усавршавања (Day and Leitch, 2007; Lieberman, 1996; Vujačić i sar., 2011).

Ка нормативизацији и мерењу ефеката. Значајне промене у професионалном развоју наставника започете су, у земљама Запада, још током осамдесетих година XX века, променама у образовној политици. Кључни „заокрет“ у образовним политикама односио се на настојања доносилаца одлука да се обезбеде стандарди управљања и осигурања квалитета образовања, као и да се унапреде ефикасност и ефективност система образовања (Stanković, 2010). Остваривање тих циљева подразумевало је чвршће регулисање образовних исхода и стандарда, уз истовремено повећавање аутономије школа у погледу пракси остваривања прописаних образовних ефеката (Day and Sachs, 2004; Stanković, 2010; Radó, 2010). Такође, донети су документи који прописују стандарде образовања наставника, наставничке компетенције, стандарде напредовања наставника, као и образовне исходе за ученике на различитим нивоима формалног образовања (European Commission, 2005). Осим правне регулативе, развијена је и пракса праћења и вредновања, која је прерасла у својеврсни покрет мерења у образовању (на пример, Craft, 2000; Darling-Hammond, 2000; Day, 1999; Guskey, 1995). Спровode се, углавном, квантитативна истраживања широког обима, која за циљ имају испитивање професионалних потреба наставника, као и школске ефективности и фактора унапређења квалитета рада школа (Hanushek, 1997; Rivkin et al., 2000; Teodorović, 2009). Политика регулације и мерења ефеката одређује стални професионални развој као витални састојак у систему обезбеђивања стандарда квалитета у области образовања, који по својој важности превазилази ниво личне мотивације и посвећености наставника и постаје стратешки ресурс којим је потребно плански и дугорочно управљати.

У Србији се политика регулисања квалитета образовања и наставничког професионализма интензивније спроводи од 2001. године и резултирала је променама у професионалном развоју наставника, које прате шире међународне

промене у овој области. Промењена је законска регулатива и донети документи који одређују стандарде сталног стручног усавршавања и наставничких компетенција. У Закону о основама система образовања и васпитања стални професионални развој наставника је дефинисан као услов за стицање компетенција и као један од механизма осигурања квалитета образовања (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2009). Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника прописује услове за акредитацију програма стручног усавршавања, одређује обавезан број часова похађања програма стручног усавршавања, прописује друге облике стручног усавршавања (огледни часови, приказ истраживања или стручне литературе, учешће у акционим истраживањима, учешће у изради развојног плана школе), као и услове за напредовање наставника у струци (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2005). У Стандардима компетенција за професију наставника (Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije, 2011a), који су од посебног интересовања за нашу тему, предвиђа се да поменути стандарди треба да служе као ослонац за самостално планирање професионалног развоја наставника, планирање ораганизационог развоја у школи, унапређење праксе професионалног развоја наставника током целе каријере и унапређење поступака праћења и вредновања рада наставника. Документ Стандарди квалитета рада установа (Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije, 2010) прописује: да би годишњи план рада школе требало да омогућава остварење стандарда образовања; обавезу да ученици на матурском испиту достигну образовне стандарде, а за школу да достигне републички просек; обавезу да у школи функционише систем за праћење и вредновање квалитета рада; редовно стручно усавршавање наставника као механизам обезбеђивања да људски ресурси доприносе квалитету рада школе; методичке и дидактичке циљеве које би наставник требало да оствари у раду са ученицима; циљеве и вредности сарадње са ученицима на часу, обезбеђивања подршке и промовисања њиховог успеха. Предвиђене су процедуре праћења и вредновања професионалног развоја наставника, као што су услови за стицање лиценце за рад наставника, али углавном остају на формалном нивоу, јер се баве само бројем обавезних сати похађања програма професионалног усавршавања.

Од дефицита ка развоју. Као ефекат промене политичких докумената, а делимично захваљујући променама теоријских схватања, у праксама сталног професионалног развоја наставника догађају се значајна померења, која представљају својеврсну револуцију у области развој људских ресурса у образовању. Најзначајније промене односе се на замену „модела дефицита“ моделом усмереним на развој ресурса, промену улоге наставника и померање фокуса са индивидуалног на организациони развој (Craft, 2000; Day, 1999; Day and Sachs, 2004; Sparks and Hirsh, 1997; Stanković i Pavlović, 2010). У традиционалном приступу професионалном учењу наставника дуго је преовлађивао модел дефицита, а можемо констатовати да је и даље врло снажно присутан у пракси – у програмима професионалног усавршавања. Тако на пример, у једној америчкој студији о укључености наставника у различите активности професионалног развоја констатује се да је око 80% наставника учествовало у традиционалним облицима ових активности, као што су семинари у школи или на нивоу дистрикта (Garet et al., 2001). Семинари за наставнике, о којима је било речи, представљају типични пример програма заснованих на „филозофији“ модела дефицита у области професионалног развоја наставника. Семинари у великој мери имају за циљ „испоручивање“ најновијих научних знања у матичним дисциплинама и педагошко-психолошкој науци, што се сматра неопходним за унапређење рада наставника. Својом једнократношћу семинари имају улогу „инстант допуне“, која наставнике одржава у форми.

О моделима дефицита и развоја можемо говорити само условно, пошто они не постоје као јасно дефинисани теоријски модели, на које се ослањају активности професионалног развоја. Више се ради о употреби различитих метафора човека, по којима је могуће разликовати идеје и програме професионалног развоја. Тако, модел дефицита полази од метафоре човека као „бића у недостатку“, коме је неопходно да надомести тај недостатак како би успешно функционисао. У контексту професионалног учења наставника, модел дефицита подразумева идеју да наставницима недостају одређена знања и вештине и да је потребно снабдети их путем активности стручног усавршавања. Претпоставка је да наставници нису у стању да самостално „премосте“ јаз између својих постојећих знања и проблема који

захтевају нова знања, већ да је неопходно обезбедити им та нова знања споља, углавном од партнера из научне заједнице. Модел дефицита „дијагностикује“ актуелно стање наставне праксе као стање недовољне обучености, недовољне информисаности и неспособности наставника да задовоље професионалне стандарде, што се посматра као главни узрок све нижих образовних постигнућа ученика и пораста напуштања школе (Hargreaves, 1998a). Моделу дефицита се може замерити да се усмерава на слабости оних који уче, на оно што они не могу, не знају, нису у стању да промене, док аутентична знања, вештине и потенцијали наставника остају у сенци. Такође, овакав приступ у приличној мери позиционира наставнике као зависне од стручне помоћи спољашњих партнера, што додатно пасивизује наставнике и обесхрабрује их да предузму снажнију иницијативу у процесима образовних промена. За разлику од модела дефицита, у професионалном развоју наставника све је заступљенији модел усмерен на развој, који настоји да превазиђе слабости модела дефицита и приближи програме професионалног учења практичним потребама наставника. Модел усмерен на развој је широко заступљен у различитим областима унапређивања људских ресурса и на њему се заснивају савремени облици фасилитације професионалне промене (Copperider and Whitney, 2005; Polovina, 2009; Polovina i Džinović, 2010; Smith, 2007; Whitmore, 2002). Основна метафора човека у развојном моделу је човек као биће могућности, што значи да се онај ко учи посматра као неко ко има потенцијале за позитивну промену и „опремљен“ је за остваривање сопствених циљева и потреба. Онај ко учи је у овом моделу третиран као проактивно биће, агенс промене, који кроз процес учења изграђује развијеније облике функционисања и тиме унапређује своју ефикасност и психичко благостање. У контексту професионалног развоја наставника, развојни модел посматра наставнике као успешне и функционалне практичаре, способне да уче из искуства и да уносе промене у раду засноване на трансформацији тих искустава. Професионално учење се третира као стална, целоживотна, на пракси заснована, рефлексивна и експериментална активност, која представља додатни ресурс наставницима у њиховом професионалном и личном развоју. Програми професионалног развоја наставника, који се заснивају на развојном моделу, подразумевају активности

подстицања професионалног учења као рефлексивне и трансформативне праксе, личног и организационог истраживања, као и колаборативног учења и умрежавања, у много већој мери него снабдевања оних који уче готовим знањима.

Од индивидуалног ка организационом развоју. Значајна промена која обележава стални професионални развој наставника у протекле две деценије односи се на примену модела организационог развоја на школу као организацију. У школи је традиционално присутна култура наставничког индивидуализма, која подразумева да се наставници припремају за самосталну наставу и решавање текућих професионалних проблема. Традиционални професионализам наставника налаже извесну „изолованост“ наставника једних од других, која за последицу има то да је размена идеја, искустава, решења и емоционалних доживљаја између наставника спорадична и несистематична (Barth, 1990; Fullan, 2001; Lortie, 1975). Обично се такво стање поистовећивало са професионалном аутономијом – правом наставника да суверено влада часом који држи. У складу са индивидуалистичком школском културом, програми професионалног развоја су традиционално усмерени на појединачног наставника и унапређивање његових компетенција. Чак и програми који се спроводе у групи, што је доминантан облик пружања услуга професионалног усавршавања наставницима, имају за циљ произвођење ефеката у раду појединачног наставника. Овакав модел професионалног усавршавања омогућио је наставницима да „надоместе“ празнине у професионалним знањима и вештинама ослањањем на спољашње ресурсе, што је вероватно најбржи начин долажења до нових знања. Ипак, занемарио је социјални контекст професионалног развоја наставника: организациону културу унутар које се наставник остварује као професионалац и која представља најважнију потпору сваком успешном наставнику (Louis, Kruse and Bryk, 1995). У литератури о професионалном учењу и образовним променама се, стога, све више почела обраћати пажња на школу као целовиту организацију, чији би развој подстакао подизање квалитета образовања.

До појаве „организационе парадигме“ дошло је почетком деведестих година XX века у области економије, са објављивањем утицајне књиге „Пета дисциплина“ (The Fifth Discipline) Питера Сенца (Senge, 1990). Сенц се у својој књизи залаже за

такозвано системско мишљење, које подразумева свест о томе да је компанија „јединствени организам“, кога чине односи његових саставних делова и да је неопходно планирање и управљање које познаје динамику тих односа. Једно од најважнијих правила организационе динамике јесте међуповезаност елемента који чине систем, што значи да промене у једном сегменту производе, често непредвиђене, ефекте на целину. Другим речима, за успешно управљање организацијом и њеним развојем неопходно је разумевање обрасца или склопа међузависности карактеристичног за одређену организацију. Познавање принципа међуповезаности делова организације представља основу за подстицање тимског учења, као кључног процеса који заједнички подухват у организацији чини успешним (или пак неуспешним). Тимско учење, према Сенцовом мишљењу, представља процес самог изграђивања тима, који подразумева развијање потенцијала да тим оствари постављене циљеве. То значи да би чланови тима требало да науче да делују тимски, што укључује изграђивање међусобног поверења, разумевања позиција других чланова, континуирано преговарање и дискутовање, осмишљавање заједничке визије, као и ширење тимског духа на остале тимове у организацији.

Системско мишљење је брзо постало оквир за разумевање професионалног развоја и институционалних промена у образовању. Постало је јасно да су трајнији и далекосежнији ефекти промена могући уколико се односе на организациони ниво и уколико укључују све актере образовања у заједнички подухват (Fullan, 2001). На основу постојећих истраживачких налаза и искустава може се закључити да стални професионални развој усмерен на сарадњу и пружање међусобне подршке доприноси већем самопоуздању и уверењу наставника да имају утицај на ученичка постигнућа, умањује ефекте стреса и емоционалне исцрпљености, повећава спремност наставника да заједнички припремају и изводе наставу, подстиче активности менторства, вршњачког подучавања и супервизије, „отвара“ наставнике за сарадњу са спољашњим партнерима (нпр. Andrews and Lewis, 2007; Beatty, 2000; Clement and Vandenberghe, 2000; Cordingley et al., 2003; Rosenholtz, 1989; Stoll et al. 2006). Такође, показало се да сарадња међу наставницима доводи до ефекта међусобног подстицања у преиспитивању праксе, доприноси иновативности у настави и побољшању праксе

појединачних наставника (Little, 2002; Lynn, 1995). Потврђени су и позитивни ефекти колаборативног професионалног развоја наставника и културе сарадње на мотивацију и постигнуће ученика (Bolam et al., 2005; Cordingley et al., 2003; Louis and Marks, 1998;), али поједине студије упућују на опрез у погледу доношења закључака о повезаности школског успеха и колаборативне културе у школи (Visscher & Witziers, 2004).

Када се говори о организационом учењу у контексту образовања, у литератури су се усталили концепти колаборативне школске културе (Fullan and Hargreaves, 1991; Fullan, 1992a; 1992b), школе као заједнице учења (Barth, 1990; Day, 1999; Little, 2002; Mitchell and Sackney, 2000; Stoll et al., 2006;) и снажних професионалних заједница у школи (McLaughlin and Talbert, 2001). Постало је јасно да ће ефекти унапређења рада школе и образовних промена бити кратког даха уколико се у школама не изгради нарочита организациона клима, која подстиче и уважава професионално учење на свим нивоима. Потребно је, дакле, створити такво организационо окружење, систем вредности и устаљених пракси, у коме је „нормално“ и пожељно да наставници разговарају о дилемама, практичним знањима и ресурсима у вези са наставом, да испробавају нове идеје и приступе, да раде на превазилажењу разлика и конфликта, као и да пружају подршку једни другима у професионалном развоју. Другим речима, пажња је све више усмерена на изграђивање заједница учења (заједница професионалног учења или заједница које уче) у школи, као „јединица“ управљања ефективним професионалним развојем. Не постоји једна и опште прихваћена дефиниција заједнице која учи, мада се већина аутора слаже око њених кључних особина и услова за њену успешност. Тако на пример, према мишљењу неких аутора заједница учења се одређује као група људи који континуирано деле и критички разматрају праксу на начин који подстиче рефлексивност, колаборативно учење, инклузиван приступ и професионални развој (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006). Таква заједница има могућности да промовише и одржи учење свих професионалаца у школи, са заједничким циљем да се унапреди учење ученика. Хорд (Hord, 1997) одређује заједницу учења као заједницу у којој сви кључни актери непрекидно трагају за знањем, деле га и делују на основу тог знања.

Имајући у виду, као и Болам и сарадници, да је циљ такве професионалне заједнице унапређење знања и постигнућа ученика, поменута ауторка је још назива и заједницом сталног истраживања и унапређивања. Оно што је заједничко за поменута и бројна друга одређења заједница које уче јесте да су у тим заједницама препознали мреже професионалаца, који су снажно усмерени једни на друге и посвећени личном и колективном развоју.

Такође, постоји конвергенција теоријских идеја и истраживачких налаза у вези са особинама и елементима које поседују успешне заједнице учења у школи. Пре свега, такве заједнице почивају на заједничкој визији и вредностима, као сврси њиховог постојања, што представља основу за изграђивање осећаја заједничке припадности и идентитета. Унутар заједница учења чланови пружају међусобну подршку, поверење и уважавање, чиме се развија суштинска међуповезаност и укљученост свих учесника у заједничке активности. У том смислу, Харгривс (Hargreaves, 2003) говори о школи као заједници у којој постоји међусобна брига за професионалну и личну добробит њених чланова. Такође, у заједницама учења се изграђује култура целоживотног учења, која промовише групно и индивидуално учење. Негује се и култура рефлексивног истраживања, које подразумева редовну размену искустава, идеја, културних оруђа, заједничко планирање и развијање курикулума, трансформисање тацитних знања у јавно доступна знања. Показало се да припадност заједници која учи подразумева спремност њених чланова да преузму заједничку одговорност за резултате колаборативног рада, што се у случају школских заједница пре свега односи на успех ученика (Lee, Smith and Croninger, 1995; Lynn, 1995; McLaughlin and Talbert, 2001). Емпиријски подаци указују и на то да снажне професионалне заједнице постављају ученике у средиште својих активности и показују већу спремност да прилагођавају праксу њиховим потребама. Оне своју праксу, добрим делом, заснивају на заједничким истраживањима и стварању знања о пракси, а мање се ослањају на спољашња знања. Успешне професионалне заједнице проналазе начине продуктивног „каналисања“ разлика и сукоба у групи, као и бриге о мањинским гледиштима. Коначно, такве заједнице карактерише отвореност за сарадњу са спољним партнерима (локална средина) и за умрежавање са другим

заједницама учења (Bolam et al., 2005; Fullan, 1992a; Hord, 1997; McLaughlin and Talbert, 2001; Stoll et al., 2006; Westheimer, 1999).

У успешном функционисању професионалних заједница значајну улогу има лидерство у школи, које се посматра као интегрална компонента организационог развоја (Murphy, 2005). Међународна искуства говоре да је лидерство у школи најодговорније за креирање и одржавање културе колаборативног рада и културе која подстиче учење на свим нивоима у школи (Fullan, 1992a). Према Фулановом мишљењу, успешан лидер у школи би требало да развија визију и инспирише колеге како би заједничким напорима допринели остварењу те визије. Лидерство које доприноси успешној заједници учења обезбеђује учење свих актера, промовише и подстиче истраживања у школи, утиче да људи верују у промене, охрабрује отворену комуникацију, обраћа пажњу на „људску страну“ промена настојећи да задовољи етичке и хуманистичке стандарде, води рачуна о задовољавању интереса свих учесника (Bolam et al., 2005; Hord, 1997). Такође, улога лидерства у професионалној заједници је да ефикасно управља школским ресурсима и да обезбеђује нове ресурсе у складу са развојним потребама заједнице, као и да адекватно одговори на шири политички контекст у коме се остварује професионални развој наставника (McLaughlin and Talbert, 2001). Све је више препозната важна улога дистрибуираног лидера у развоју професионалних заједница (Gronn, 2000; Hoerr, 1996). Наиме, професионална заједница представља сложену мрежу, у којој се одвијају бројни процеси и вишеслојна социјална интеракција, којом није могуће управљати из једног центра. Идеја дистрибуираног лидерства подразумева да сви актери у заједници (укључујући директора) учествују у активностима професионалног учења, истраживачким и развојним пројектима и преузимају одговорност и вођство у школским променама и иновацијама. На тај начин се омогућује максимална искоришћеност школских ресурса и информација, дели се ризик организационих промена и додатно оснажује школска заједница.

Ка новом професионализму наставника. Промене у професионалном развоју наставника, о којима је до сада било речи, попримају одлике ширег процеса, повезаног са растућом рационализацијом функционисања различитих институција и

сектора друштва, који је Џорџ Ритцер (Ritzer, 1996) назвао мекдоналдизацијом. У питању је феномен увођења пословних принципа најуспешнијег светског ланца брзе хране у готово све домене друштва, између осталих и у образовање. Наиме, глобални успех модела Мекдоналдс ресторана заснива се на: 1) подизању на највиши ниво ефикасности пословања и пружања услуга; 2) мерљивости резултата; 3) обезбеђивању да производи и услуге буду исти у било ком делу света и 4) контролисању процеса рада помоћу технологије. Мекдоналдизација, другим речима, подразумева да компаније и друштвене институције: прво, обезбеђују услове да на оптималан начин организују сопствени рад и настоје да најбрже и најадекватније задовоље потребе корисника; друго, истичу квантитет у први план, водећи се начелом да је више боље; треће, кроз систем франшиза обезбеђују поштовање једнаких стандарда пословања широм света, чиме корисницима нуде извеност и предвидљивост својих производа; четврто, спроводе чврсту контролу рада запослених кроз обуку за врло ограничене активности и увођењем аутоматизованих технологија, чиме се минимизује могућност људске грешке. На тај начин се постиже максимално уједначавање технолошких процеса, људских ресурса и услуга, чији симбол је постао хамбургер из Мекдоналдс ресторана који има идентичан укус у свим објектима овог ланца у свету. Професионални развој наставника је под утицајем сличног процеса рационализације, франшизинга и уједначавања у области образовања, који се објашњава потребом да се образовање учини ефикаснијим, да се исходи образовања утврде на транспарентан и квантитативан начин, чиме се омогућује поређење различитих образовних модела, затим, да се омогући образовна мобилност предавача и ученика, као и да се стандардизацијом и увођењем процедура евалуације наставничке професије обезбеди квалитетнија образовна услуга.

У том смислу, у литератури се говори о новом професионализму наставника, који настаје као резултат промена у законодавству и стандардима наставничке професије, али и захваљујући новој политици мерења исхода образовања и настојањима да се школа организује по принципима корпоративних организација (Craft, 2000; Day and Sachs, 2004; Hargreaves, 1998a; 2003; Eraut, 1994). Једна од најважнијих улога наставника, која представља основу новог професионализма, јесте

наставник као целоживотни „ученик“ (на пример, Craft, 2000; Day et al., 2007). Јасно је да уколико наставници треба да „васпитају“ ученике у духу целоживотног учења, потребно је да и сами усвоје одговарајуће вредности, ставове, вештине и знања, како би друштво знања заживело већ у учионици. Оно што је очигледно из самог назива улоге, од наставника се очекује да не заустави своје професионално образовање након формалног иницијалног образовања, већ да целокупну каријеру посматра као процес континуираног усавршавања, учења, стицања искуства и изграђивања професионалног идентитета. Ипак, улога целоживотног ученика не подразумева само континуитет у професионалном учењу. Она укључује вредности, вештине и особине, које би требало да прате и подстичу целоживотно учење: спремност да се иновира пракса, праћење и вредновање сопствене праксе, извођење истраживања у пракси и кроз праксу, промовисање облика учења који се усредсређују на разумевање и примену знања, развијање предузетништва и спремности на ризик у сопственом раду и код ученика, подстицање флексибилности, прилагодљивости и сарадње као личних карактеристика и образовних исхода, развијање дигиталне писмености и блискости са информационо-комуникационим технологијама (Day, 1999; Hargreaves, 2003). То значи да нова професионална улога налаже наставницима да буду иноватори, истраживачи сопствене праксе, рефлексивни практичари, агенси и лидери промена у школи. Овом списку захтевних очекивања требало би додати и улогу „менаџера учења“, што ће рећи, оних који управљају учењем других, у овом случају су то сами наставници и њихови ученици. У том смислу, традиционална улога наставника као извора знања и предавача све више је „потиснута“ пред савременим захтевима да наставник буде водич и фацитатор у процесу у коме ученици стварају сопствене мапе учења и знања. Такође, од наставника се очекује да буде и критички саговорник, који супервизира активности учења ученика и даје повратне информације са циљем унапређивања њихових вештина учења. Улога менаџера учења у складу је са захтевима да наставници обуче младе вештинама учења и припреме их за компетитивно друштво, уместо да их снабдевају готовим знањима. Такође, васпитни аспект наставничке улоге у новом професионализму наставника задржава свој значај и односи се, у највећој мери, на подстицање плурализма и

мултикултуралности у друштву (Fullan, 1999; Hicks, 2001; Wood, 2001). У складу са демократским васпитним очекивањима од наставничке улоге је идеја о осетљивом (респонзивном) наставнику, који има знања о томе шта ученици доносе у школу, у смислу породичног, културног и етничког наслеђа и индивидуалних разлика, има позитиван став о културној разноликости, располаже вештинама рада с ученицима којима званични језик школе није матерњи и обраћа пажњу на разлике у значењима и стиловима учења ученика (Garcia et al., 2010).

Друга значајна улога, која представља промену у односу на раније стање, јесте наставник као „човек организације“. Школа као организација која учи тражи од наставника да развијају осећај заједничке припадности и идентитета, припадности организационим вредностима, мисији и визији, да учествују у заједничким ритуалима (Fullan, 2001; Hargreaves, 2010). Наставник као припадник заједнице учења остварује своју професионалну улогу кроз тимски рад, активан допринос колаборативним, истраживачким и развојним пројектима у школи, спремност на пружање менторских и коучинг услуга колегама, као и учешће у мрежама учења и партнерствима са другим актерима образовања (Hargreaves, 2003; Stanković, 2009). Ова нова улога наставника укључује и промену односа са родитељима, што значи да се инсистира на чврстој сарадњи, која укључује редовне састанке, одржавање контакта телефоном, сарадњу са родитељима у припреми и извођењу наставе.

Анализирајући положај наставника у савременим западним друштвима, Харгривс (Hargreaves, 2003) закључује да се пред њих поставља захтев да помире супротстављене вредности и циљеве. С једне стране, очекује се да наставници буду „катализатори друштва знања“, што значи да имају важну улогу у подстицању будућих учесника на тржишту знања да усвоје вредности и вештине неопходне за опстанак на том тржишту. Наставници се, другим речима, виде као кључна „полуга“ развоја виших облика знања (разумевање, примена, употреба знања на нов начин) код ученика, као и позитивног односа према сталном професионалном развоју, подстицања иновативности, предузетничког духа и сарадљивости у тиму. С друге стране, од наставника се очекује да представљају „ублаживаче“ негативних ефеката друштва знања, као што су конзумеризам, све веће друштвене разлике и слабљење

друштвених веза унутар заједнице. Ову улогу би наставници требало да одиграју тако што ће превентивно промовисати и развијати код ученика вредности друштвене одговорности, посвећености заједници, емпатичности и емоционалног разумевања. Са сличним супротстављеним захтевима суочавају се и наставници у српском образовном систему, чија се транзиција одликује сукобом вредности које су обележиле наш образовни систем током двеста година, а то су конзервативизам, наставнички индивидуализам, акценат на развоју личности ученика и просоцијалних вредности, са вредностима постмодерног доба - брзе промене, организационе вредности, акценат на конкурентности, изузетности, образовним исходима и евалуацији (Džinović, 2011a).

Поменуте контрадикторности у наставничкој улози неки аутори изражавају кроз разлике између професионализма менаџерског типа (менаџерског професионализма) и професионализма усредсређеног на професионални статус наставника (демократског професионализма) (Day and Sach, 2004). Менаџерски професионализам вођен је организационим циљевима које одређују образовна политика и тржиште образовања, што значи да се од наставника очекује да своју професионалну улогу дефинишу и спроводе у оквирима планираних образовних исхода, реформских агенди и потреба корисника образовних услуга. Такође, као што смо већ видели, наставник као менаџер прихвата спољашњу контролу и евалуацију квалитета свога рада. Насупрот таквом професионализму, демократски професионализам је вођен вредностима и интересима наставничке професије, који често могу бити у сукобу са политичким или економским захтевима постављеним пред образовање. Демократски професионализам подразумева да сами наставници регулишу и евалуирају стандарде квалитета сопствене професије, чиме наставници задржавају неопходан степен аутономије и интегритета.

Подељеност наставничке улоге између спољашњих очекивања и унутрашњих потреба видљива је у парадоксу „октроисаног“ професионализма, који би значео да су професионални стандарди, принципи, вредности и норме наметнути наставницима од стране других актера. Наиме, у литератури се недвосмислено одређују стандарди, које је неопходно задовољити да би се наставник могао сматрати професионалцем.

Тако, бити професионалац значи имати капацитет за аутономан професионални развој, имати јединствена и специјализована стручна знања и вештине, испољавати аутономију у одлучивању, уживати углед и признат друштвени статус, као и изградити морални интегритет и заштиту од политичких злоупотреба (Day, 1999; Egaut, 1994). Имајући у виду спољашњу регулацију са којом се наставници суочавају, тешко би се могло рећи да њихова професија задовољава поменуте стандарде, нити да су наставници равноправни са другим професијама, нарочито ако се имају у виду професије као што су лекар, адвокат или инжењер. Штавише, политика одређивања спољашњих стандарда и захтеви за ефикасношћу и мерљивим резултатима рада угрожавају емоционални и „уметнички“ аспект наставничке професије, који чине суштину наставне праксе (Hargreaves, 1998b). Уместо да изграђују снажан однос са ученицима, прожет позитивним емоцијама и разумевањем, наставници су изложени притиску да испуне планове, циљеве и норме, чиме се фокус са односа у учиниоци помера на „производе“ наставне праксе. На тај начин, губи се људска димензија образовања, као кључна компонента без које оно не може бити ефектна и ефикасна друштвена полуга, а управо је циљ промена био да се образовање учини ефектнијим и ефикаснијим! У таквим околностима, наставници све више губе самопоуздање, суочавају се са кризом идентитета и осећајем сагоревања, осећају се изневерено од стране осталих актера образовања и испољавају безнадежност и песимистична очекивања од будућности (Hargreaves, 2003; Polovina, 2010; Vujačić i sar., 2011). Овакав ефекат образовних промена пример је скривене „ирационалности“ процеса мекдоналдизације, о којој говори Ритцер (Ritzer, 1996). Наиме, мекдоналдизација своје оправдање проналази у томе што омогућује рационализацију функционисања институције, и тиме њено побољшање, али су крајњи резултати овог процеса често „апсурдни“ и погубни са становишта друштвене етике, потреба корисника услуга, па и интереса саме институције. Или је логика оваквих промена за нас неприхватљива, због чега је вешто скривена.

2. Теорије учења и теорије социјалног конструисања релевантне за професионално учење наставника

Након дефинисања области и излагања најзначајнијих тема и трендова у њој, следи разматрање филозофских идеја о сазнавању и знању, које су обликовале теоријске моделе важне за осмишљавање професионалног развоја наставника као рефлексивног, трансформативног и социјалног учења. Затим, следи опис ових теоријских модела, заједно са коментарима о њиховој релевантности за професионални развој наставника.

2.1 Преиспитивање статуса знања

У овом поглављу ће бити размотрена „перформативистичка“ и конструктивистичка схватања о знању. У филозофији науке нема јединственог становишта о знању и изворима знања (Ristić, 1995). Класично схватање, чије се порекло може приписати Платону (Platon, 1975), одређује научно знање као оправдано истинито веровање. То значи да особа зна уколико је то што зна истинито, уколико особа верује да је то истинито и има оправдане разлоге (емпиријске и/или логичке) да верује у објекат свог знања. Овакву дефиницију знања даље разрађују заговорници логичког позитивизма, који знање одређују као симболичку представу реалног света, која у потпуности одговара стварном стању тог света (Wittgenstein, 1921/1987). Извор знања је чулно искуство, које једино обезбеђује увид у праву природу онога што нас окружује. Чулно искуство чини основу за издвајање нарочите класе исказа, чињеница, чија истинитост се не може довести у питање и који представљају градивне елементе правог, научног знања. Знање би, стога, било познавање позитивних чињеница, док би све остало била спекулација, мњење или заблуда.

Почев од средине XX века, развијају се становишта која у значајној мери доводе у питање позитивистичко одређење знања (Ristić, 1995; Stojnov, 2011). На нова схватања о знању и његовом пореклу утичу филозофски правци, који преиспитују кључне идеје рационализма и Модерне. За савремене теорије

професионалног учења су од посебног значаја два становишта: „перформативистичко“ и конструктивистичко. Оно што је заједничко за ова два приступа јесте одбацивање идеје да је знање одраз стварности, а сазнавалац само медијум кроз чији се чулни апарат та стварност преноси. Перформативистички приступ дугује своје порекло позним радовима Лудвига Витгенштајна, посебно његовим *Филозофским истраживањима* (Vitgenštajn, 1953/1980). Витгенштајн оспорава идеју да је језик само средство за описивање света око нас и да свака реч црпи значење из објекта у свету уместо кога та реч стоји. Он износи претпоставку да је употреба исказа активност, која има одређену друштвену функцију и обликује друштвену стварност. У том смислу, значења речи су одређена њиховом употребом у језику, односно, правилима њихове употребе, као и оним што те речи производе или имплицирају када буду употребљене. Идеју о томе да неки искази представљају социјалну праксу, а не чин именовања ствари или упућивања на њих даље је разрадио Џон Остин (Ostin, 1994), указујући на посебну групу језичких исказа који производе оно о чему говоре. На пример, исказ „Ученик Јован Јовановић се похваљује због одличног успеха!“ представља саму радњу на коју упућује, а то је похваљивање. Овај исказ не извештава, не описује, нити нешто констатује, већ представља најважнији део извршења друштвеног чина похваљивања одличног ученика. Такве исказе Остин назива перформативима, упућујући на то да се у њиховом случају ради о друштвеној пракси, о друштвеном извођењу, које производи последице у ширим друштвеним односима. Најзначајнија импликација Витгенштајновог и Остиновог рада јесте увиђање прагматичке стране језика, односно, схватање језика као средства за креирање друштвене стварности. Другим речима, постало је јасно да језиком награђујемо и кажњавамо, подржавамо и оптужујемо, окривљујемо и опраштамо, вреднујемо и обезвређујемо и тако даље.

Пажња је сада могла бити усмерена на начине на које употребљавамо исказе да бисмо обликовали социјалне ситуације чији смо актери. У том смислу, Витгенштајн тврди да се језичка пракса подређује општијим правилима употребе исказа, односно, да постоје различите форме језичке активности, које назива језичким играма. Језичком праксом доминирају одређене језичке игре, које омогућују појаву неких

исказа и друштвених форми, док неке друге онемогућују или делегитимизују. Овакво дејство језичких игара није видљиво, што доводи до тога да корисници језика буду „заведени“ неком језичком игром, верујући да искази упућују на стварне објекте и појаве у свету (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). Стога се Витгенштајн залаже за критичку анализу језика, која би требало да расветли друштвене околности и последице одређене језичке игре. Он констатује да је решење филозофских проблема у анализи језичких игара. Могло би се додати да је решење проблема знања у друштвеним и хуманистичким наука такође у анализи разноврсних језичких игара, у које су говорници укључени.

Знање би у Витгенштајновој језичкој игри представљало *учешће у некој језичкој игри*. Особа зна онда када је овладала правилима учествовања у одређеној језичкој игри, када се придржава тих правила и прихвата одговарајућу форму живота, која произлази из језичке игре. То значи да је знање неодвојиво од чињења, од утицаја на друштвене односе, од компетенције да се учествује у размени друштвених значења и моћи.

Снажну антиципацију постмодерног статуса знања изградио је Мишел Фуко, тако што је, у перформативистичком духу, сам одлучно допринео креирању постмодернизма. Фуко (Фуко, 1978; 1997) у својим радовима посматра знање као вршење друштвене функције моћи над субјектима. Попут Витгенштајна, Фуко не пристаје на „наивност“ перспективе која знање посматра као невини одраз објективног света, већ се окреће критичкој анализи идеолошких и економских претпоставки за појаву одређеног поља знања. Последица такве анализе је „увид“ да знање о човеку представља резултат деловања механизма дисциплинујуће моћи, док истовремено моћ своје континуирано и свеprisутно дејство остварује путем знања. То значи да је моћ обликујућа, продуктивна, биофизичка, јер се путем знања улаже у човека, у његово благостање и продуктивност, стварајући притом нова поља знања и предуслове за нове односе моћи. Премда знање дисциплинује, као једини „излаз“ за човека Фуко нуди даље продуковање хуманистичких дискурса, који ће у умноженом пољу знања стварати могућности за оптор преовлађујућим дискурсима.

Перформативистичком схватању знања важан допринос даје Лиотарова анализа постмодерног стања друштва (Liotar, 1988). Знање је, према његовом мишљењу, променило статус и од просветитељске ризнице мудрости постало употребљив и размењив ресурс. Ова промена позиције знања прати значајан прелазак савремених друштава у постмодерно стање, које настаје као одговор на кризу великих метанаратива западног света. У постмодерним друштвима, по Лиотаровом мишљењу, знање је важно не као универзална истина, већ као ресурс унутар појединачних језичких игара, чија је сврха да обезбеди корист одређеној организацији или држави. Знање, стога, има вредност и може да се размењује за друге вредности, оно се производи да би се продало, купује да би се конзумирало и трошило, добило је значење робе. Постмодерно схватање посматра, дакле, знање као практично, као нешто што се манифестује у извођењу одређених радњи и што производи конкретне ефекте на појединце, организације или друштво. Само знање је деловање и активна промена друштвеног контекста на који се то знање односи, а та промена може бити измерена, процењена, корисна и подељена са бројним другим корисницима. У том смислу, проширује се одређење појма знања. Знање више није само располагање скупом означавајућих исказа, то јест, више се не своди на могућност репродуковања одређених исказа. Шире одређење знања укључује практична умећа, вештине целоживотног учења, вештине живљења и комуникације, усвојеност одговарајућих ставова и вредности. Промена статуса знања довела је и до промене статуса традиционалних установа у којима је настајало и преношено знање – школа, универзитета, института, истраживачких лабораторија. Образовне и научне установе преуређене су у произвођаче и дистрибутере знања, који имају задатак да повећају перформативност друштва. Другим речима, од њих се очекује да обезбеде довољан број компетентних стручњака у различитим областима, чија се компетентност састоји у способности да се укључе у брзу размену знања и да стварају нова знања. Лиотар је антициповоао време у коме се научна еминентност образовних и научних установа мери заступљеношћу њихових дипломаца у управним одборима мултинационалних компанија и висином профита који су остварили за своје компаније креирајући планетарно нове производе. Улога установа за стварање и

преношење знања значајно се мења и појавом глобалне мреже за размену знања и информација (Интернета), као и мноштва мањих онлајн социјалних мрежа, које настају као перформативистички одговор на потребу брзе дистрибуције нарастајућег знања. Захваљујући информатичкој револуцији, омогућен је лак и непосредан приступ готово неограниченим виртуелним базама података и онлајн заједницама, што је створило бројне нове могућности за индивидуално и организационо учење (Downes, 2006). Док се научне и образовне услуге прилагођавају друштву знања и проналазе своје место у светској мрежи знања, угрожена је традиционална улога предавача, који није у стању да се носи са конкуренцијом у облику мреже размене информација (Liotar, 1988).

Друго становиште о природи и пореклу знања, које је значајно утицало на актуелне моделе професионалног учења, јесте конструктивистичко. У протеклим осам деценија развило се више праваца унутар конструктивистичког приступа: социјални конструктивизам, развојни конструктивизам, културна психологија, психологија личних конструката, радикални конструктивизам, наративна психологија и социјални конструкционизам (Stojnov, 2011). Идеја која је заједничка свим поменутих правцима јесте да човек сазнаје свет око себе тако што га осмишљава, односно, ствара конструкције о њему. Знање није верна копија стварности, будући да сазнавалац не може остварити непосредан однос са светом који га окружује. Између сазнаваоца и света увек посредују одговарајуће значењске конструкције, помоћу којих сазнавалац уобличава одређену и једну од мноштва могућих слика тог света. Из претходно реченог следи да је *знање конструкција*, која ономе ко конструише омогућује да делује у окружењу, служећи као „водич“ за акцију.

Ипак, постоје извесна неслагања о пореклу значењских средстава помоћу којих се конструише слика света. Једна од најважнијих разлика у гледиштима тиче се добро познате дилеме агенс спрам структура (Bourdieu, 1977). Наиме, присталице психологије личних конструката сматрају да су значења лична, из чега следи да потичу од особе конструера и да их конструер уноси у домен социјалне интеракције, у коме други имају улогу валидатора (Kelly, 1955). У случају психологије личних

конструката, знање представља личну конструкцију и чине га важна идиосинкратична значења помоћу којих особа која учи антиципује догађаје око себе. Знање је, такође, резултат и континуираног преговарања око значења, чији је ефекат „уношење“ конвенционалних значења и заједничких конструката у структуру знања. С друге стране, заговорници социјалног конструкционизма и наративне психологије виде социјалну интеракцију као примарни извор значења, на основу чега се може закључити да су значења заједничка, наиндивидуална средства, настала у дијалогској пракси, а да се појединци појављују као корисници тих значења (Ber, 2001; Bruner, 1990; Gergen i Gergen, 2006; Sarbin, 1986; Shotter, 1993; White and Epston, 1990).

Конструктивистички правци веома много дугују интелектуалној традицији прагматизма, нарочито Дјуију као његовом најистакнутијем представнику. Дјуијево идеје о повезаности између активности и сазнавања и знању као осмишљавању искуства снажно су утицале на све конструктивистичке правце у друштвеним наукама. Наиме, Дјуи сматра да је суштина сазнања откривање везе између ствари или догађаја, њихово повезивање на временској димензији (Dewey, 1916; 1916/1944). Сазнавање је, стога, истраживачки и искуствени подухват, јер тек када искуствено доживимо и осмислимо позитивне или негативне последице одређених ствари можемо рећи да смо нешто сазнали, односно, научили. Знање је резултат нашег деловања на ствари око нас, а не деловања спољашњих стимулуса на нас, нашег експериментисања са светом и представља предвиђање одговарајућих ефеката тог истраживачког посла. На основу оваквих идеја, Дјуи се сматра претечом бројних савремених модела искуственог учења, о којима ће бити речи касније. Знање је, према томе, увек практично, у смислу да зависи од специфичних поступака и процедура који доводе до његовог настанка. Такође, знање омогућује практично расуђивање, јер упућује онога ко зна на конкретне радње, које за циљ имају разрешење одређене ситуације или превазилажење проблема. Могло би се, другим речима, закључити да је знање, по Дјуијевом мишљењу, иницијатор и „водич“ активности, а не пасиван одраз стварности.

Сваки од конструктивистичких праваца развио је специфична схватања о знању, ослањајући се на конструктивни карактер знања, о коме је говорио Дјуи. У психологији личних конструката знање се посматра као исход настојања особе да креира јасна и одржива предвиђања о свету у коме живи (Kelly, 1955). Потврда личних предвиђања омогућује особи да изграђује систем личних значења, помоћу кога ће бити у стању да формира ширу слику о свету и свом положају у њему, а то значи да ће бити још успешнија у предвиђањима. Кели, попут Дјуија, сматра да је *знање успешно предвиђање*, које обезбеђује особи „водиче“ за акцију и остваривање контроле над сопственим животом. Будући да представља мрежу конструисану за уношење смисла у оно са чиме се сусрећемо, знање је неодвојиво од експериментисања као кључне праксе којом се проверава одрживост конструкција. Другим речима, сазнавање не укључује само осмишљавање слике о предмету спознаје, већ и извођење истраживања, путем којих особа конструер стиче искуство о томе у којој мери су њена предвиђања „упарена“ са светом. То значи да је истраживање, као активан и практичан приступ објекту сазнања једини извор знања, а да знање зависи од радњи које сазнавалац предузима у вези са објектом сазнавања. Другим речима, знање и пракса су чврсто повезани: знање је резултат антиципаторне праксе. Тако се *знање* може посматрати и као *лично истраживање*, које неко предузима у сталном настојању да своје конструкције учини обухватнијим. У свом истраживању особа се сусреће са ограничењима личних конструкција и изазовима њихове промене, о чему ће подробно бити речи касније.

Имајући у виду да се у психологији личних конструката знање посматра као истраживање, разумљиво је зашто појам искуства игра значајну улогу у одређивању знања и његовог порекла. Кели стоји на становишту да знање не може бити универзално, у смислу универзалне истине која је опште прихваћена и једнака за све. Знање није знање ако је „готово“ или наметнуто као датост, око које не може бити преговарања (Pope and Denicolo, 2001). Знање је постигнуто уколико му претходи искуствена делатност и уколико је онај ко стиче искуство у стању да то искуство осмисли. Другим речима, знање представља конструисање (осмишљавање) искуства, искуствени догађај коме особа припише специфично и релевантно значење и који

доноси промену у антиципацијама и понашању те особе. По Келијевом мишљењу, искуство омогућује сазнање једино ако доводи до нових увида, нових начина гледања на ствари (Kelly, 1977). То значи да је суштина знања у његовом трансформативном потенцијалу, јер особа која стиче знање мења претходни поглед на оно што сазнаје и ствара нове конструкције помоћу којих успешније предвиђа животни ток. Стицање знања се, дакле, може схватити као промена дотадашњег значењског оквира под „притиском“ нових искуствених увида и улагање имагинативног напора да се конструишу нови оквири, који ће боље објаснити ту новину у искуству. Пошто је свако искуство лично, следи и да је знање лично, јер свака особа на себи својствен начин конструише искуствене догађаје око себе (Kelly, 1955). У том смислу, аутори који се у свом раду ослањају на идеје психологије личних конструката, критикују концепцију знања у форми школског градива, јер ученицима нуди готове, безличне информације, без могућности да ученици експериментишу са њима нити да им придају сопствена идиосинкратична значења, која су од кључне важности за процес учења (Pope and Denicolo, 2001).

Представници наративне психологије (Sarbin, 1986) и културне психологије (Bruner, 1990) истичу да се људи користе наративима да би осмислили своје искуство. Наративи су семантичке структуре које повезују временски (и просторно) удаљене догађаје тако што конструишу заплет. Осим заплета, најважнији елементи наратива су актери или јунаци, намере актера као главни извор узрочности у развоју заплета, систем норми и моралних вредности, али и објашњење одступања од њих које се проналази у индивидуалним намерама актера (Bruner, 1990). Имајући то у виду, знање се у наративној и културној психологији може одредити као способност интерпретације и размене искуства помоћу *културно обликованих прича*. Знање је и у овим конструктивистичким приступима поистовећено са активношћу, пошто се наративи „живе“ и као начини живота имају моћ да обликују друштвене односе и саморазумевање њихових актера. У том смислу, сазнавање је учествовање у одређеном наративном заплету, који конституише и одржава оно што се сазнаје.

Сродна метафори приче је *метафора мапе* у одређивању конструктивистичког схватања знања. Метафора мапе је блиска већини конструктивистичких праваца, а

први ју је употребио Коржибски, указујући на то да језик као систем апстракција представља „мапу“, која нужно изоставља неке елементе „територије“ на коју се односи (Stojnov, 2011). Метафора мапе одређује знање као личну или социјалну мапу, која настаје као резултат активних напора да се одређени сегмент стварности премрежи значењима. Знање као мапа не постоји „у глави“ појединца, већ представља симболичку, најчешће језичку, праксу, која се одвија у простору интерперсоналних односа. Значења која се налазе на мапи, другим речима, омогућују ономе ко сазнаје да планира и изводи активности и учествује у дијалошкој пракси у заједници којој припада.

Дилема о томе да ли је знање лична или социјална конструкција има значајну импликацију за област професионалног развоја, јер се тиче улоге научних знања у професионалном учењу. Специфичност професионалног учења у односу на друге контексте људског учења је у томе што подразумева и савладавање релевантних формализованих и писаних знања, каква су научне теорије, приручници, закони, статuti, правилници, категоризације и слично. Другим речима, професионално знање се не може свести само на лична искуства и личне теорије практичара, стечене током рада, у неформалном контексту. У том смислу, могло би се рећи да су метафоре знања, које смо понудили на основу Келијеве теорије (знање као систем успешних предвиђања и знање као лично истраживање), преуске да би обухватиле и формализована знања као „готова“ или заједничка значења. За разлику од Келија, други представници конструктивистичке парадигме, Виготски и Брунер, уносе разлику између значења која се користе за осмишљавање свакодневног искуства и значења карактеристичних за научну праксу. Тако, Виготски (Vigotski, 1996) разликује две врсте мишљења, које долазе до изражаја у различитом карактеру и начину употребе спонтаних и научних појмова. Нешто слично чини Брунер (Bruner, 1991), правећи разлику између наративног и логичко-научног конструисања реалности. Спонтани појмови се развијају кроз непосредно искуство са конкретним појавама, предметима и догађајима и у великој мери су неосвешћени, што значи да их особа користи у свакодневним активностима, али их тешко вербализује, описује или прави рефлексије о њиховој повезаности са другим спонтаним појмовима.

Другим речима, главне одлике спонтаних појмова су искуствено порекло, имплицитност (тацитност) и несистематизованост. Овакве карактеристике спонтаних појмова у великој мери одговарају опису имплицитних теорија, неформалних, практичних и знања стечених на радном месту (Beckett and Hager, 2000; Eraut, 1994; 2004; Hager and Halliday, 2006; Livingstone, 2001).

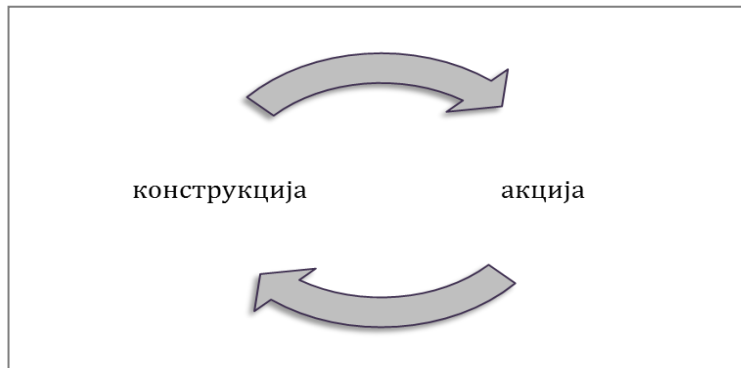
Научни појмови, с друге стране, усвајају се у контексту формалног образовања, као „готове“, вербализоване апстракције. Такође, они су кроз наставу изложени на систематичан начин и дефинисане су њихове везе са другим појмовима, у оквиру неког система појмова. Кључно за научне појмове јесте то што представљају формализована, транспарентна и „освешћена“ знања, са којима особа долази у контакт током процеса формалног образовања и што омогућују онима који уче да у значајној мери унапреде своје мисаоне и рефлексивне вештине. Када Брунер говори о логичко-научном типу конструисања, подразумева сазајне активности сличне мисаоним операцијама које омогућују настанак научних појмова у Виготсковој теорији. Ова разлика на добар начин одсликава две врсте знања са којима се професионалци сусрећу – лична, искуствена знања, која су у наративном облику и знања заснована на логичко-научним принципима, која су јавна и заједничка свим припадницима професионалне заједнице. Док наративи чине искуствено-рефлексивни домен професионалних знања, научна знања добијена поступцима научних истраживања и применом логичких принципа представљају компоненту професионалног знања која се углавном „испоручује“ као важно оруђе за унапређење професионалног извођења и иновативности.

2.2 Учење као рефлексивна и трансформативна активност

Савремена теоријска схватања истичу рефлексивност, као једну од најважнијих одлика професионалног учења и сматрају је главном разликом у односу на традиционално учење школског типа. Рефлексија се, као активност „огледања“ или „усмеравања погледа уназад“ на сопствене идеје и активности (Dallos and Stedman, 2009; Schön, 1983) поставља као средишњи процес учења.

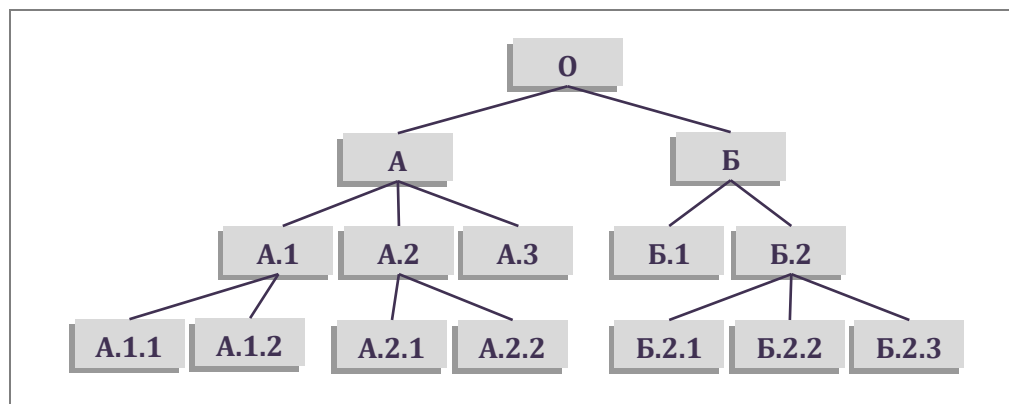
Учење као преиспитивање личних значења. О учењу као рефлексији личних значења говори теорија личних конструката или психологија личних конструката, како је ова теорија познатија према истоименом кључном делу Џорџа Келија (Kelly, 1955). Првобитно је настала као теорија личности, у контексту клиничке психологије и психотерапије. Ипак, већ после кратког увида у ову теорију постаје јасно да се ради о теорији која представља прекретницу у психологији. У њој нема поделе на когнитивни, конативни и афективни домен, нема карактера, темперамента, ега, енергије, мотивације или психопатологије личности. Теорију личних конструката чине фундаментални постулат и једанаест королара (извода), којима Кели настоји да опише човека као психолошко биће. Јединственим решењима за своје време, Келијева теорија је деловала збуњујуће на научну заједницу навиклу на бихејвиоризам, психоанализу и хуманизам као доминантне силе у психологији средином XX века. Стога још увек трају настојања да се овој теорији пронађе адекватно место на мапи психолошких теорија, да се одреди њено метатеоријско и вредносно припадништво. Свакако да се данас може сврстати у конструктивизам, као парадигму чији је родоначелник била, у време када се појавила. За наш рад је од највећег значаја одређење које је сам аутор понудио, истичући да сопствену теорију посматра као теорију учења (Kelly, 1955; 1977).

Основу теорије чини фундаментални постулат, којим је одређено да су психички процеси особе одређени њеним антиципацијама, што значи да постојати у психолошком смислу значи антициповати свој свет. Према томе, суштина особе, као психолошког бића, у њеној је функцији предвиђања последица деловања појединца и „оруђа“ помоћу кога појединац изводи своје акције. Последица фундаменталног постулата јесте идеја о коимпликативном односу између конструкције и акције. То значи да су наше активности вођене нашим антиципацијама, односно, од начина на који конструишемо ствари зависи како ћемо се понашати (Слика 1). С друге стране, наше акције представљају тестирање наших претпоставки, што значи да понашање повратно може мењати те претпоставке. Ово је темељна претпоставка конструктивистичке парадигме, како за разумевање људског понашања, тако и за осмишљавање разноврсних програма фацилитације личне и групне промене.



Слика 1. Коимпликативни однос између конструисања и акције

У королару о организацији, Кели постулира да особа током времена изграђује сложену хијерархијску мрежу антиципација, која за Келија представља синоним за саму особу. Хијерархијска организација система значи да су односи између конструктора, као димензија за антициповање, устројени по принципу надређености и подређености (Слика 2). Конструкти на вишем нивоу хијерархије надређени су у односу на конструкте на нижим нивоима у систему и имају контролу над њима. Овако организован систем антиципација омогућује особи да прогресивно осмишљава догађаје у свету који је окружује и да све успешније успоставља контролу над њима и над својим животом, током времена.



Слика 2. Шематски приказ система конструктора

Такође, королар о конструисању претпоставља да особа предвиђа догађаје тако што уочава сличности и разлике између њих, настојећи да запази правилности у понављању догађаја. Осмишљавање уочених сличности и разлика, у форми двополних семантичких димензија, које могу бити означене вербалним или невербалним знацима, представља конструисање. Двополне димензије називају се конструктима. Королар о индивидуалности прописује да постоје индивидуалне разлике у начину на који особе конструишу догађаје, што конструкте чини „личним“ и јединственим за сваку особу. Королари о заједништву и друштвености, с друге стране, говоре о томе да особе могу на сличан начин да конструишу, као и да настоје да упознају и осмисле конструкције других људи са којима се налазе у односу. То показује да постоје и „заједнички“ конструкти, које дели више особа у некој заједници (породици, тиму, организацији).

Рекли смо да је за овај рад од важности то што Кели назива своју теорију теоријом учења (Kelly, 1955). Наиме, Кели истиче да је фокус примене његове теорије рад са људима који настоје да се промене и превазиђу тренутне психичке проблеме. Стога је у теорији личних конструката доста пажње посвећено томе како се људи мењају, како изгледа процес промене и са каквим изазовима се суочава неко ко пролази кроз промену. Својим схватањем природе промене, Кели се у потпуности издваја у односу на филозофска и теоријска схватања свога времена, проналазећи своју идејну нишу тек у постмодерно доба. Основна идеја о човеку и промени садржана је у познатој Келијевој „сентенци“ да нико не мора да буде жртва своје биографије (Kelly, 1955). У овој реченици видљиво је Келијево антиесенцијалистичко, „антипатоцентрично“ и прагматичко становиште о промени. Теорија личних конструката посматра особу као агенса, проактивно биће, које је у стању да изабере и оствари пожељне животне циљеве. Промена је, стога, у власти саме особе, а то значи да човек може настојати да постане оно што може да замисли. Другим речима, границе човекових личних достигнућа одређене су ограничењима његове имагинативности, а не повољним или неповољним животним околностима, раним искуствима или генетском предиспозицијом. Из тога следи да је промена резултат креативног напора, који особа улаже да би на нов начин осмислила себе и

своје окружење, а не процес излечења, надомештања неког недостатка или уклањања слабости. Такође, по Келијевом мишљењу, смисао промене је да особа „помери границе“ сопствених могућности, да се осмели да истражи нове начине постојања и нове идентитете, да постане оно што није никада била, а не да актуализује своју унапред дату људску суштину (Kelly, 1969a).

Промена је креативни процес у смислу да се од особе очекује да осмисли нове начине гледања на проблеме, да креира нова значења и тиме створи нове животне перспективе за себе. Процес мењања подразумева реконструкцију, што представља промену постојећих личних конструката и конструисање нових. О променама у систему конструката, под утицајем нових искуствених увида, говоре королар о модулацији и королар о искуству (Kelly, 1955; Stojnov, 2003). Они говоре о томе да се особа суочава са неопходношћу ревидирања постојећих конструката, онда када они престају да буду адекватна средства за антициповање и када се само осмишљавањем нових конструката може превазићи та „криза значења“. У том смислу, Кели сматра да је стицање искуства заправо стицање новог приступа стварима, замена досадашњих перспектива свежим. Спремност на промену, „лакоћа“ са којом се особа суочава са променом и стиче искуство зависи од флексибилности конструката који су високо у хијерархији конструката, што објашњава то да промена често тече отежано и са бројним изазовима.

Описујући промену као процес конструисања нових значења, Кели поистовећује промену, реконструкцију и учење. Наиме, заједничко промени, реконструкцији и учењу јесте промена перспективе, промена семантичког оквира помоћу кога особа сазнаје свет. То имплицира да се учење тиче личних значења и да се приликом учења особе суочавају са неопходношћу промене неких важних, „дубоко личних“ конструката или делова система конструката. Учење, посматрано на овај начин, постаје животно важна функција мењања мреже личних значења, од које зависи успешно прилагођавање особе стално промењивом окружењу.

Ако је најзначајнија импликација Келијеве теорије за савремена схватања учења то да је учење конструисање нових значења, свакако је друга по важности импликација то да је учење искуствено, да се промена значења дешава кроз стицање

искуства. У том смислу, могли бисмо за Келија рећи да представља једног од зачетника идеје о искуственом учењу, која чини основу модерних приступа професионалном учењу. Искуство је неодвојива компонента праксе, будући да је свака пракса истраживачка и трансформативна. Једино када схватимо да одређена појава има другачије лице, да се може појмити на неслућене нове начине и да се са њом може поступати на нов начин, стичемо искуство. То јест, онда када смо у стању да испратимо промене у свету око нас. У противном, онда када познатим стварима и догађајима прилазимо увек на исти, добро познат и „утабан“ начин, стичемо „неискуство“. То значи да наставник са три године радног искуства може бити искуснији од ветерана, јер је спремнији да се мења, да мења своје имплицитне теорије и наставну праксу, реагујући на промене у школском окружењу. Наставник који сматра да је научио све што је потребно за добру праксу у првих пет година каријере, а потом до краја каријере настоји да се чврсто тога придржава, остаје на искуственом нивоу почетника и свакако ће побрати више осујећења него професионалних потврда. Дакле, кључно за успешно искуствено учење јесте отвореност за промене и осетљивост за „осцилације“ у радном (и животном) контексту. Отвореност за промене рађа потребу за променом, а одговор на ову потребу јесте јединствена људска способност осмишљавања нових верзија стварности и нових праваца кретања.

Стицање искуства представља, по Келијевом мишљењу, циклични процес и заокруживање тог циклуса, односно, успешан пролазак кроз све фазе процеса доводи до новог искуства (Kelly, 1977). Циклус искуства започиње фазом улагања, у којој особа најпре приступа одговарајућој појави или проблему на основу старих, већ постојећих конструкција (Слика 3).



Слика 3. Циклус искуства

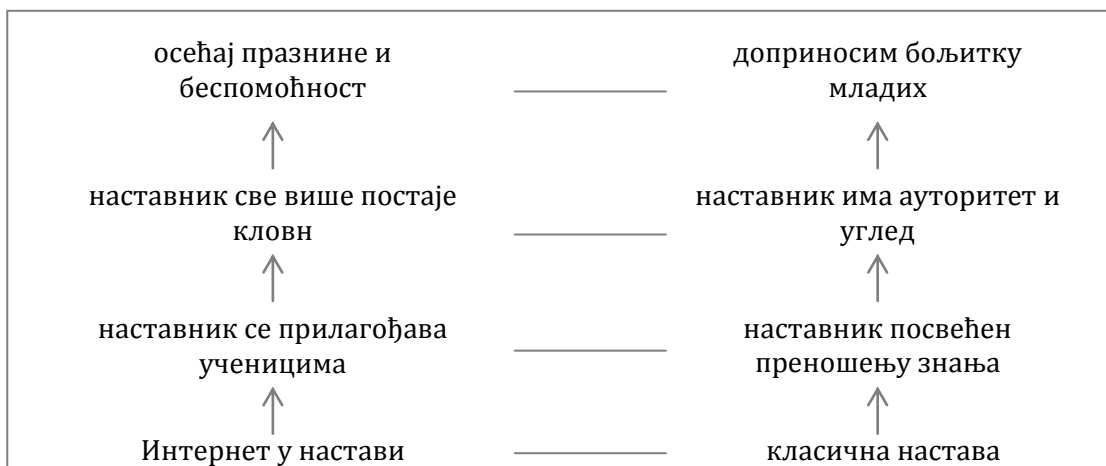
Ослањање на старе конструкте омогућује апроксимативну слику о ономе што се сазнаје, која је подложна реконструкцији, јер садржи старо стање ствари, без јасне свести о томе да се старо стање већ променило. Ипак, кроз улагање додатне пажње, особа продубљује своју заинтересованост за предмет сазнавања и почиње да уочава „нове моменте“, који на другачији начин осветљавају проблем. Улагање не би могло да доведе до стицања искуства без фазе предвиђања или посвећивања ономе што се сазнаје. У овој фази особа креира нове димензије за осмишљавање онога са чиме се сусреће, проширује сопствено разумевање и поставља нове истраживачке претпоставке. То значи да поставља одређене циљеве и задатке, замишља могуће верзије стварности на основу нових антиципација и предвиђа исходе тестирања тих антиципација. Следи фаза тестирања, у којој особа настоји да провери одрживост својих предвиђања кроз конкретне понашајне експерименте. Компонента експериментисања је кључна за стицање искуства, по Келијевом мишљењу, пошто би без ње нове конструкције остале на нивоу визија и „наслућивања“. Након тестирања, особа процењује исходе експеримента, вреднује у којој мери су предвиђања остварена, што води до последње фазе циклуса, ревизије конструкција. У овој фази конструкције бивају прихваћене као солидна средства за антициповање или подлежу неком новом циклусу преиспитивања и мењања.

Циклус искуства показује да је учење један рефлексивни и трансформативни процес. Стицање искуства подразумева да особа освешћује ограничења својих знања о одређеној појави и потребу да на нов и сложенији начин сагледа ствари. Такође, рефлексивна активност подразумева освешћивање и вербализовање потреба, циљева и претпоставки, као и нових конструката, који се називају у процесу искуственог учења. Коначно, свест о исходима експериментисања и „судбини“ нових конструкција чини ову искуствену праксу рефлексивном. О рефлексивној природи учења говоре бројни аутори, о чему ће више бити речи касније (Argyris, 2007; Argyris and Schön, 1978; Kolb, 1984; Korthagen and Vasalos, 2005; Schön, 1983).

Оно што је такође важно, искуствено учење подразумева промену постојећих конструкција, њихово преиспитивање, довођење у питање значења која су дуже време чинила окосницу нечије акције. Чак и школско учење, које делује далеко од искуственог, представља, по мишљењу конструктивистичких аутора, трансформативно учење, јер се односи на постепену промену лаичких, здраворазумских конструкција под утицајем сазнајних изазова са којима ученике суочава школско градиво (Pope and Denicolo, 2001). Таква пракса, дакле, није само рефлексивна, већ и трансформативна, јер доводи до промене у мрежи значења. Другим речима, кроз искуствено учење, особа се и сама мења. Таква промена не тиче се само освежавања чињеничних знања или обогаћивања репертоара вештина, већ „пушта корење“ у шири семантички простор особе, у оно што се традиционално сматра личношћу. Једна од најзначајнијих импликација теорије личних конструката јесте да нема разлике између учења и промене особе, односно, да је свако учење промена која се тиче идентитета и начина на који особа постоји у свету. Наиме, како је већ речено, конструкти су организовани у систем хијерархијских односа и они конструкти који имају контролу над другим конструктима представљају надређене конструкте. Неки високо надређени конструкти имају посебан значај за особу, пошто представљају најважније димензије без којих би живот те особе био хаотичан. Они чине окосницу психичког живота и у великој мери одређују нечији идентитет. Такви конструкти називају се сржним и под нарочитом су заштитом особе. Промена сржних конструката увек подразумева опсежну промену у систему конструката, јер

сржни конструкти „повлаче“ за собом велики број других конструката. У том случају, долази до значајнијих промена у доживљају себе, других и света око себе. Јасно је да се сржни конструкти не мењају тако лако и да ће особа учинити све да избегне или одложи њихову промену. Особа је, другим речима, спремна да „жртвује“ неке конструкте који су у вези са сржним да би сачувала сржне. Управо је промена периферних конструката оно што, по Келијевом (Kelly, 1955) мишљењу, карактерише савладавање нових образовних садржаја током школовања и разликује учење од промене у психотерапији. Другим речима, Кели је сматрао да током учења долази до преиспитивања мање важних и мање обухватних личних конструката, док се у различитим облицима психолошког рада са људима догађа промена сржних конструката.

Ипак, ова Келијева претпоставка се данас доводи у питање, имајући у виду изазове са којима нечији систем конструката може да се суочи у контексту савременог учења и образовања (Stojnov, 2004). Научити нове технике наставе које поразумевају коришћење социјалних мрежа на Интернету, на пример, може представљати обнављање фонда неопходних вештина једног наставника, али и много више од тога. Таква активност подразумева довођење у питање постојећих уверења о томе како настава изгледа, каква је улога наставника, како изгледа планирање часа или шта значи нешто знати, а када су овако важне имплицитне теорије на провери то нужно доводи до преиспитивања још сржнијих личних уверења и очекивања (Слика 4). Из описаног примера може се видети како се наводно површне и парцијалне промене, као што је овладавање средствима онлајн наставе, тичу важних личних уверења и осећаја смисла нечијег живота. Тако, ове периферне промене могу довести до дубљих и опсежнијих промена, које се у описаном примеру односе на преиспитивање сржне имплицитне теорије да само класична настава може омогућити позитиван утицај на младе генерације. У конструктивистичком схватању професионалног учења, према томе, учити значи мењати се као особа, испитивати нове идентитете и храбро остваривати оно што желимо да постанемо.



Слика 4. Замишљени пример повезаности професионалних и личних значења

У том смислу, учење увек представља прилику за осмишљавање и испробавање нових улога, али и ризик да се постојеће „распадне“ без алтернативе. То значи да учење не представља механичку замену старих за нова значења, већ да је та промена изазовна и емоционално „натопљена“, као и свака људска промена. Професионално учење подразумева да особа која учи постаје свесна ограничења сопствених конструкција и неопходности да се те конструкције промене, што може бити врло „болан“ увид или чак неприхватљив за особу. Кели (Kelly, 1955) уводи појам транзиција да би описао изазове са којима се систем конструката неке особе суочава током промене (односно, учења). Транзиција је појам који се претежно користи да би се описао процес промене политичких, економских и друштвених система бивших социјалистичких земаља у демократска друштва са тржишном економијом. Овај процес је подразумевао суочавање са „горком“ истином да дотадашњи комунистички систем вредности и образаца понашања више није одржив, што је створило код припадника тих друштава осећај неизвесности, несигурности и страха, а код одговорних за управљање променама забрињавајући увид о обимности и захтевности промена. У сваком случају, друштвена транзиција постала је синоним болне, тешке и неизвесне промене. Имајући то у виду, можемо рећи да постоји аналогија између друштвене и личне транзиције, као стања кроз које пролази особа када реконструише своја лична значења. Када се особа нађе пред „поруком“ да њене устаљене теорије и

хипотезе постају неодрживе, то је приморава да искорачи из сигурности познатог и сусретне се са променљивим и заводљивим светом новине. Овакав искорак по правилу подразумева да се особа суочава са обухватнијом променом, са „генералним распремањем“ у систему конструката, а такав захват праћен је стањима непријатности.

Један од најчешћих изазова са којима се среће неко ко се мења (или учи) јесте да постоје појаве и догађаји „изван“ познатог света. У питању су потпуно нови феномени, са којима особа нема никаква искуства, не разуме их и није у стању да их повеже са било којим значењима из постојећег инструментаријума значења. Свест о томе да постоје ствари које особа не може да појми Кели назива анксиозношћу. Сусретање са новином представља уобичајену појаву у процесу учења, јер свест да се нешто може видети на нов и до тада непознат начин представља суштину учења и његов главни покретач. Уколико не учожавамо да постоји нешто ново, што се може искусити и научити, неће се ни догодити учење. Постоји, дакле, позитивна или подстицајна анксиозност, као добар пратилац учења. Ипак, некада се особа сусреће са изразито великом неизвесношћу или се та неизвесност све више повећава иако особа улаже додатне напоре да схвати о чему се ради. У таквим околностима говоримо о паралишућој анксиозности, која заправо блокира учење и ствара код особе осећај беспомоћности. Данас се наставници суочавају са паралишућом анксиозношћу када треба да прихвате да је „дозвољено“ да ученици имају тридесет пет неоправданих изостанака или да родитељи могу да изаберу кућно образовање за своју децу. То значи да контекст за професионално учење треба да буде довољно нов да би био инспиративан, али и довољно близу постојећем искуству наставника, како би они били у стању да нове догађаје искористе за реконструкцију старих конструката.

Новина са којом се особа сусреће приликом учења може носити поруку о неопходности промена, које превазилазе саму новину и конструкт на који се односи. Када се промена не зауставља на преиспитивању једне идеје или усложњавању погледа на неку појаву, већ прераста у „ланчану реакцију“ која се шири на многа значења, угрожавајући и сржна уверења особе, учење уступа место борби за очување

слике света за коју је неко веровао да је очигледна и неупитна. Свест о скоро надолазећем и неизбежном „плимском таласу“ промена у систему конструката се у психологији личних конструката назива претњом. Ради се, наравно, о психолошкој претњи, о нечијем доживљају угрожености сопствених сржних конструката, а не о спољашњој претњи од стране друге особе или појаве. Претња може бити једна од главних препрека учењу, као процес који лежи у основи отпора промени (Fransella, 1993). Наиме, у психологији личних конструката отпор се не посматра као несвесни процес или ирационално противљење, већ као логичан избор особе које настоји да сачува оно што јој је, у психолошком смислу, највредније – сржну структуру система конструката. Уколико по мишљењу онога ко се мења промена води разграђивању постојеће сржне структуре, а смислена алтернатива није на видiku, отпор постаје упор, односно, „здрава“ реакција која чува особу од преплављености значењским хаосом и губитка контроле над сопственим животом. У том смислу, успешно учење „уважава“ отпор и његов значај за особу која учи. Помак у учењу ће се догодити тек онда када особа пронађе начин да сачува сржне конструкте мењајући се или када буде у стању да креира нове конструкције као одрживу алтернативу старим. До тада, постојећа мрежа значења, ма како неадекватна била, једино је што особа има и разумљиво је да ће се упорно ослањати на њу. Ризик да особа која учи доживи претњу може се смањити уколико контекст учења буде такав да обухвата ограничен део система конструката, што ће рећи, уколико се учење одвија „корак по корак“, уколико буде у функцији остваривања конкретних циљева и усмерено на конкретан садржај.

Суочена са обимношћу промена које налаже учење, особа може одустати од напора да се прилагоди и затворити се за знаке из спољашње средине, који сигнализирају неопходност промене. Уместо да прати и реагује на појаву новине, особа може настојати да „заустави“ ток промена и ствари око себе прилагоди сопственим уверењима и очекивањима. Особа, другим речима, настоји да по сваку цену одржи своје конструкције, тако што ће за њих пронаћи валидационе доказе чак и када је сасвим јасно (самој особи и другима) да су те личне конструкције постале неодрживе. Такву стратегију суочавања са променама Кели (Kelly, 1955;

1969с) назива хостилношћу. Хостилност није нужно негативна, пошто је одређена упорност у одржавању личних конструкција, односно, њихова отпорност на промену, неопходна због стабилности система конструката. То значи, да нећемо мењати свој поглед на свет на сваки трептај или сваку турбуленцију, на коју наиђемо у животу. Ипак, уколико наша уверења постану сама себи сврха и буду вреднија од живота, хостилност поприма спутавајући карактер и постаје озбиљна препрека учењу. Негативна или спутавајућа хостилност представља супротност искуственом учењу, јер заробљава особу у „чауру“ сопствених неодрживих веровања и све више продубљује јаз између ње и света, који се неће зауставити ма колико особа инсистирала на томе. Хостилни наставник ће се, пре или касније, суочити са тиме да се налази у непознатој и „непријатељској“ школи, а своју огорченост ће доживљавати као показатељ исправности својих професионалних и личних уверења. Спутана хостилност је, с тога, супротни пол учењу и промени, јер искључује могућност да онај ко учи увиди потребу за променом. У таквим околностима, потребно је пронаћи области у професионалном и личном животу особе, у којима је отвореност за промену „очувана“ и које могу представљати значајне ресурсе за подстицање учења и у оним областима које су постале чврсто затворене за промену.

Један од изазова са којим се сусрећу особе које уче јесте то да овладавање новим улогама и значењским оквирима може произвести осећај да су изневерили важне старе улоге, које су чиниле окосницу професионалног и личног идентитета. Свест о томе да особа одступа од тако важних, сржних улога назива се у психологији личних конструката кривицом (Kelly, 1955). Наставник који прихвати савремене методе рада на часу, које подразумевају истраживачки приступ, сарадничке пројекте за ученике и коришћење информационих технологија, може осетити да му измиче контрола онога што се дешава на часу и да се ученици „играју“ уместо да озбиљно раде. Доприносити таквом „урушавању“ наставе и даље, значило би бити лош наставник и одустати од своје улоге просветитеља и васпитача. Осећај кривице јавља се када нове улоге не успевају да обухвате вредне и лично блиске елементе претходних улога, суочавајући особу са тиме да би требало да постане онаква каква не би волела. Стога, контекст учења у коме се ризици од осећаја кривице своде на

минимум подразумева да нове активности и значења буду такви да су уклопљиви са пожељним аспектима постојећег професионалног и личног идентитета.

Рефлексија као трансформативно учење. Истакнуто је да психологија личних конструката посматра учење као искуствену и трансформативну активност. Учење као реконструктивни процес има трансформативни потенцијал, јер доводи до промене важних уверења и вредности, чиме се мења и сама особа која учи. О сличном ефекту учења говори теорија трансформативног учења Мезирова (Mezirow, 2009). Бавећи се учењем одраслих, Мезиров закључује да је кључна одлика и резултат овог учења промена перспективе, односно, семантичког оквира. Особа учећи мења „проблематичне“ семантичке оквире, навике мишљења, уверења и очекивања, да би постали рефлексивни, флексибилнији и отворенији за нова искуства и да би њихова употреба била пропраћена позитивним емоцијама. Такав процес Мезиров назива трансформативним учењем.

Најкрупнија промена до које долази приликом учења јесте промена значењских оквира, а њиховим мењањем долази до промене навика мишљења и уверења, као „подређених“ конструкција. Значењски оквири представљају структуре културно – језичког порекла, помоћи којих осмишљавамо сопствено искуство на кохерентан и лично важан начин. Ове најопштије конструкције одређују наш поглед на свет нудећи значења догађајима које доживимо и селектујући искуствене утиске тако да потврђују одређену слику света. Оно што је посебно важно, значењски оквири одређују активности пошто су имплицитно присутни у њима, попут Келијевих „водича за акцију“. Особа аутоматски прелази из активности у активност, преносећи истоветан семантички оквир, а да не мора бити свесна тога нити размишљати о оквиру.

Трансформативно учење подразумева освешћивање и преиспитивање значењских оквира, на којима се темељи одређена пракса, што значи да је рефлексивна активност „уграђена“ у учење и чини њену суштину. Најзначајнија новина коју доноси циклус трансформативног учења у односу на циклус искуства, као такође рефлексивни циклус, јесте повезивање рефлексивне са друштвеном праксом преговарања (Слика 5).



Слика 5. Циклус трансформативног учења

Циклус започиње критичком рефлексијом постојећих значењских оквира, уверења и очекивања, што доводи до свести о њиховим ограничењима. Неопходно је освестити значења која леже у основи неких поступака и учвршћених навика и критички се односити према њима (Mezirow, 2009). Преиспитивање старих конструкција отвара могућност појаве различитих нових идеја и решења, нових искуствених увида који се могу осмислити на бројне начине. Процес преиспитивања старих и анализе нових уверења одвија се кроз дијалошку праксу, у којој особа учи да освешћује своје процесе конструисања и настоји да провери нова уверења тако што ће тражити социјално оправдање за њих. У питању је комуникативна пракса у којој се употребом различитих реторичких средстава образлажу сопствена уверења и тражи повратна информација од други учесника у дијалогу. Социјални процес доводи до оправдавања одређених значења, што је својеврсна потврда њихове одрживости, а циклус се завршава променом активности као резултатом промене значењског оквира. Мезиров указује на то да је рефлексија комуникациони феномен, да се континуирано одвија у простору социјалне размене и да има форму дијалога. Дијалог не подразумева нужно реторичку размену саговорника, будући да особа може водити унутрашњи дијалог између више поунутрених друштвених гласова. У том случају, до оправдања за нове идеје долази се сагледавањем мноштва перспектива и „нуђењем“ аргумената који би одговарали различитим гласовима, чиме се опонаша друштвена позорница.

Трансформативно учење, дакле, подстиче особе које уче да постану отворене, толерантне и спремне да преиспитују сопствене теорије. Такође, ова теорија посматра оне који уче као агенсе, који су способни да ствари виде другачије, да замисле нове перспективе, изведу промену и преузму одговорност за ту промену (Mezirow, 2009). Ово показује да се кроз праксу трансформативног учења уче вештине личне промене, што води закључку да нема јасне границе између учења и психолошке промене, као и у случају психологије личних конструката.

Професионално учење као рефлексивна пракса. Видели смо да у теоријама личних конструката и трансформативног учења рефлексивност представља кључни процес стицања искуства, реконструисања и промене. Наиме, промена се догађа када особа обрати пажњу на личне конструкције, које леже у основи њених поступака и када их критички сагледа, што представља рефлексивну радњу. О рефлексији као битном механизму личног и организационог учења говорила су, почев од седамдесетих година прошлог века, два истакнута аутора у области организационог учења, Шон и Арцирис (Argyris and Schön, 1978; Schön, 1983). Њихови утицајни радови довели су до стварања „парадигме“ о рефлексивној пракси. Кључна идеја теорије о рефлексивној пракси јесте да се успешна професионална пракса заснива на способности професионалца да размишља и критички расуђује о својој пракси док изводи саму ту праксу. У таквом рефлексивном и истраживачком чину, професионалац преиспитује уврежена и формализована знања и креира нове професионалне теорије.

Поменути аутори износе тезу да је потребан нови модел професионалног учења, у коме професионалац креира неопходна знања и стратегије за решавање проблема са којима се непосредно среће у пракси. Овај модел назива се моделом рефлексивне праксе или теоријом акције (Argyris, 2007; Schön, 1983). Заговорници овог модела полазе од тога да постоји криза професионалног знања, ефективности и друштвеног статуса професионалаца, која је углавном узрокована ограничењима преовлађујућег начина на који професионалци стичу и користе знања. Кључни проблем је у односу између теорије и праксе, науке и „живог“ радног контекста у коме професионалац делује. Све до данашњих дана преовлађује уверење да су научна знања и научне

теорије у основи професионализма и да је, стога, наука са својим формализованим знањима изнад праксе, водиља праксе. На врху ове хијерархије стоји фундаментална наука, која ствара основне, опште и универзалне принципе и законе. Ниже у хијерархији налази се примењена наука, која производи „средњи слој“ знања, могли бисмо их звати „инжењерским знањима“, која су неопходна практичарима у свакодневном раду. На дну хијерархије налази се сама пракса, која има улогу да обезбеђује науци повратне информације и узорке проблема, које је потребно даље истраживати (Schön, 1983). Овакав однос теорије и праксе оштро раздваја истраживаче и практичаре, ускраћујући истраживачима контакт са извором стварних проблема и истраживачких тема, док практичаре обесхрабрује да употребе истраживачку методологију како би унапредили своју праксу и како би текућа професионална искуства уобличио у размењива знања. Такође, пракса се своди на примену општих научних принципа. Наиме, према моделу техничке рационалности, како Шон назива модел о коме говоримо, решавање одређеног проблема подразумева примену научних принципа, стандарда и стратегија у конкретном случају. То, другим речима, значи да постоји претпоставка да се свако појединачно знање, као и решење за сваку проблемску ситуацију на терену могу дедуковати из фундаменталних и примењених научних знања. Из такве претпоставке следи уверење да су научне теорије довољно опште и истовремено релевантне да обухвате (и чак предвиде!) све потенцијалне изазове, нејасноће, специфичне захтеве и проблеме праксе. Таква знања и принципи су довољно експлицирани и формализовани да се њима могу подучавати будући професионалци, да се могу учинити јавним и да се могу изложити у штампаном облику.

Модел рефлексивне праксе доводи у питање управо уверења о пракси као примени академских и формално изложених знања и практичару као „извођачу радова“. Контекст у коме професионалац треба да буде ефикасан врло често подразумева сусретање са појавама, о којима нема речи у уџбеницима и научним радовима и за чије решавање нису од помоћи дијагностички приручници, стручне класификаторне шеме или званични документи о стандардима професије. Другим речима, проблемске ситуације кроз које професионалац пролази делују сложено,

имају променљив карактер, обилују неизвесношћу, нејасним околностима и представљају јединствене догађаје, са којима особа није имала искуство (Schön, 1983). Премда такви услови праксе представљају свакодневицу професионалаца у различитим струкама, они се често осећају нелагодно и некомпетентно када је потребно осмислити решења за збуњујуће сложене задатке:

„Професионалци се осећају узнемирено када схвате да не могу понудити објашњење за процесе које виде као централне за професионалну компетентност. Тешко им је да замисле како би описали и подучавали о нечему што би се могло назвати разумевањем неизвесности, уметничким извођењем, осмишљавањем проблема и бирањем између супротстављених професионалних парадигми.“
(Schön, 1983, 19-20)

Имајући то у виду, модел рефлексивне праксе охрабрује практичаре да се ослоне на себе и своју способност да размишљају о пракси у току самог њеног извођења. Ова способност стручног и критичког надзирања онога што изводе паралелно са извођењем, обезбеђује професионалцима неопходну структуру и знања за превазилажење замршених радних ситуација.

Наиме, рефлексивна се односи на знања која су присутна у акцији и којих практичар не мора бити свестан. Он једноставно нешто уме да уради, а да при том није у стању да образложи шта ради, зашто или како је научио то да ради. Таква знања представљају знања у акцији, имплицитна су и спроводе се „аутоматски“, што значи уз слабу вољну контролу. Рефлексивна је средство преиспитивања знања у акцији, онда када њихово аутоматско извођење више није одрживо у пракси, када је потребна нова теорија или дефиниција ситуације. То значи да се рефлектовањем освешћују имплицитна знања, уверења, теорије, професионалне улоге, стратегије, осећања, која су водила нечију акцију и истовремено подвргавају преиспитивању. Освешћивање, сагледавање и промена имплицитних знања омогућује практичару да прилагођава своје стручно извођење променљивим захтевима на терену. Будући да су знања на која се рефлексивни практичар ослања у свом раду имплицитна,

неформализована, уско везана за извођење и често су невербализована, професионална активност у великој мери има одлике уметничког извођења и виртуозности. Знања која чине подлогу активности са елементима уметничког израза тешко се могу експлицирати и пренети другима, што значи да не могу чинити садржај формалних образовних програма и курсева. Суочавамо се, дакле, са проблемом да се најрелевантнија знања за унапређење праксе тешко могу поделити са другим припадницима професионалне заједнице, док су најдоступнија знања од мале користи.

Два модела професионалне праксе, модел техничке рационалности и модел рефлексивне праксе, одражавају разлику између два модела професионалног учења, који су познати под називима учење у једнострукој петљи и учење у двострукој петљи (Argyris and Schön, 1978; Argyris, 2007). Учење у једнострукој петљи подразумева да се исходи неке активности упоређују са принципима, нормама и теоријским поставкама, чија би манифестација требало да буде та активност. У једнострукој петљи, професионалац вреднује исходе своје праксе у односу на експлицитне или имплицитне стандарде. На основу уочених погрешака, он настоји да коригује праксу како би била у складу са одговарајућим нормама и стандардима. То значи да се ефективност постиже променом извођења, побољшавањем и усавршавањем праксе, док ниво знања, принципа и стратешких планова остаје „недирнут“ (Слика 6).



Слика 6. Учење у једнострукој и у двострукој петљи

Учење у двострукој петљи догађа се када особа која учи доводи у питање значењско - нормативни оквир своје праксе. Професионалац уочава слабости праксе, постаје

свестан специфичности радне ситуације, неизвесности и неодређености које се не могу отклонити позивањем на научне теорије и принципе. Разрешење овог чвора лежи у освешћивању ограничења „задатог“ семантичког оквира и постављању питања о могућностима његове промене. Довођење у питање оквира за акцију подразумева освешћивање претпоставки и правила, по којима је креиран оквир. Ради се о метаправилма, метапринципима и вредностима, који су имплицитно присутни у обликовању неког професионалног дизајна. У двострукој петљи се овај метаконтекст професионалних знања и праксе експлицира, критички сагледава и отвара за преговарање, релативизовање и промену. То значи да у двострукој петљи професионалац повезује своју праксу са постављеним принципима и нормама, али и са принципима и нормама на основу којих су постављени принципи и норме, у односу на које се одређује ефективност праксе. Другим речима, да би постигао ефективност, професионалац преиспитује и мења принципе и професионална начела, а не само праксу. На тај начин, учење у двострукој петљи ослобађа професионалца ригидне везаности за одређени значењско – нормативни оквир и омогућује му да трага за алтернативним оквирима, који ће више одговарати захтевима радне ситуације. Такође, он више није завистан од унапред датих научних конструкција, већ може да креира сопствена знања и процедуре као иновативне оквире. То значи да је професионалац у учењу у двострукој петљи подстакнут да се понаша као научник, који осмишљава поступке спровођења истраживања сопствене праксе, креира нова знања, примењује их и креира поступке евалуације праксе.

Рефлектовање у учењу у двострукој петљи у многоме подсећа на преиспитивање надређених конструката, о коме говори теорија личних конструката. Како је већ речено, надређени конструкти имају контролу над подређеним, што значи да „диктирају“ правила под којима се подређени конструкти користе и мењају. Надређени конструкти су, тако, у метапозицији у односу на подређене, јер спроводе надзор над њима и имплицитно су присутни у значењима на подређеном (и конкретнијем) нивоу. Могло би се рећи да су надређени конструкти исто што и метапринципи, по којима се обликују значења на конкретнијем нивоу, а онда и акција. То би значило да промена значења на подређеном нивоу, у овом случају

професионалних идеја, процедура и норми, нужно утиче на надређена значења у форми имплицитних професионалних и личних наратива и теорија о професионализму. Штавише, неопходно је преиспитати одрживост тих надређених конструкција и усмерити се на трагање за њиховим алтернативама да би се отворио пут за промену праксе. Настојања да се пракса усаврши тако да више одговара постојећим професионалним теоријама и стандардима ограничава професионалца да трага за решењима унутар ограниченог поља, уместо да доведе у питање само поље и решење потражи на новим и неочекиваним местима.

Теорија о рефлексивној пракси и психологија личних конструката имају још једну значајну сличност. Рефлексивна пракса може да се посматра и као учење кроз циклус искуства, по чему је слична процесима конструисања и реконструисања, о којима говори психологија личних конструката. Да би се одређена проблемска ситуација трансформисала у проблем који би требало решавати, неопходно је да професионалац уложи напор како би осмислио нејасну и значењски неодређену ситуацију. Другим речима, ефективно коришћење професионалног знања у рефлексивној пракси подразумева способност да се реструктурише и на нов начин мапира сложена проблемска ситуација. Осмишљавање и структурисање проблема постаје процес конструисања значења, у коме професионалац прави избор како ће се ситуација посматрати и шта ће се поставити као кључна карактеристика проблема, одређује кохерентне критеријуме исправних и погрешних решења унутар одговарајућег семантичког оквира, као и правац у коме би промена ситуације требало да иде (Schön, 1983). У овом процесу, професионалац се поставља као истраживач:

„Практичар дозвољава себи да искуси изненађење, збуњеност или збрку у ситуацији коју доживљава као неизвесну или јединствену. Он прави рефлексije на појаве пред собом и на ранија схватања, која су била имплицитно присутна у његовом понашању. Он изводи експеримент који има за циљ ново разумевање појава и произвођење промене ситуације.“ (Schön, 1983, 68)

Опис активности рефлексивног практичара у великој мери подсећа на Келијев циклус искуства. Наиме, у сусрету са новом и изазовном ситуацијом, рефлексивни практичар постаје свестан ограничења својих ранијих конструкција и потребе да нове околности осмисли на нов начин. Нове конструкције подвргава експерименталној провери, чиме стиче увид у њихову корисност и одрживост. Да би био успешан, од рефлексивног практичара се очекује спремност да прихвати да је његова професионална уверења „прегазило време“, као и отвореност за нове начине посматрања и нове професионалне теорије. О истој врсти суочавања и отворености говори Кели (Kelly, 1969a; 1977), износећи своје идеје о искуству и промени. Другим речима, да би се учило на сопственој пракси и искуству, неопходно је искуство посматрати као непрекидну прилику да се помере границе сопственог сазнања и отворе нови видици, а не као ризницу прошлих успеха на основу којих треба остваривати нове победе.

2.3 Учење као ко-конструисање

„Решавање данашњих сложених проблема захтева постојање мноштва перспектива. Време Леонарда да Винчија је прошло. Неопходни су нам други да бисмо допунили и унапредили нашу стручност. Тај колективни карактер знања не значи да појединци нису битни. Заправо, најбоље професионалне заједнице сматрају добродошлим снажне личности и охрабрују неслагања и дебате. Супротстављена гледишта чине заједницу живом, успешном и плодном.“ (Wenger, McDermott and Snyder, 2002, 10)

„Организациони изазов је створити групе и културе у којима то узајамно, спонтано учење може расти. Успех Силиконске Долине заснован је управо на том принципу – заједници која је окупила истраживаче са Универзитета Стенфорд, техничке иноваторе и предузетнике у новоствореном индустријском парку, који ће остварити светски утицај на економске и технолошке промене.“ (Hargreaves, 2003, 17)

Наведени цитати шаљу снажну поруку да је данас тешко бити професионално успешан без активног учешћа у некој професионалној заједници. Стварни радни

контекст већине професионалаца подразумева извођење активности у сарадњи са групом колега, која представља и оквир за професионално учење. Формализација тог тимског колаборативног учења, уважавање његових резултата и умрежавање са осталим организационим активностима представљају неке од најзначајнијих задатака организација. Као што ћемо видети, кључни механизми колаборативног учења представљају сучељавање различитих гласова и размена аргумената. У таквом процесу ко-конструисања, имплицитно и информално учење се трансформише у јавно, чиме се омогућује стварање нових знања и њихово ширење унутар професионалне заједнице.

Видели смо да су колаборативно учење и култура сарадње постали високо вредновани циљеви сталног професионалног развоја наставника. Постало је јасно да су проблеми образовања својом сложеностју одавно превазишли појединачног наставника и да је за њихово решавање неопходан нови „ментални модел“, који се ослања на сарадњу, тимски рад и изграђивање снажнијег организационог идентитета школа. Према данас постоје теоријски модели организационог учења који су развијени за образовни контекст (Barth, 1990; Day, 1999; Fullan and Hargreaves, 1991; Fullan, 1992b; McLaughlin and Talbert, 2001; Stoll et al., 2006), прича о организационом учењу, као и у случају рефлексивног учења, потиче од аутора из области економије и корпоративног управљања. Тако, идеју и дух колаборативног учења усмереног ка заједничким вредностима и циљевима дугујемо практичарима из организација, које су под притиском потребе за брзим прилагођавањем променљивим тржишним условима, искористиле предности сарадње и постале високо конкурентне у својим областима.

Организационо учење као дијалог. Учење у професионалним заједницама може се посматрати као комуникациони феномен. Организација није статични ентитет, већ живи процес умрежавања који зависи од међусобног разумевања и усаглашавања њених чланова (Argyris and Schön, 1978). Организација је, дакле, заснована на сталној размени, сарадњи и преговарању, као механизмима изграђивања организационих наратива. Ови процеси комуникације унутар организације дешавају се на нивоу мањих организационих јединица, као што су тимови (Senge, 1990) и заједнице

засноване на пракси (Wenger, McDermott and Snyder, 2002), али њихови производи постају организациони ресурс. Најзначајнији ефекат организационог учења јесте промена организационих значења, било у форми теорија у акцији (Argyris and Schön, 1978), менталних модела (Senge, 1990), модела социјалне акције (Engeström, 1999) или тацитних знања и пракси (Wenger, McDermott and Snyder, 2002).

Према Арцирису и Шону (Argyris and Schön, 1978), пионирима парадигме организационог учења, организације почивају на теоријама у употреби, које представљају имплицитна знања у акцији, заједничка свим члановима организације. Организационе теорије у употреби могу се посматрати као семантичке мапе, у које су унети колективни описи и наративи, организациона правила (одлучивања, делегирања одговорности, чланства у организацији), норме и стратегије, улоге и организациони задаци, организациона историја и идентитет. Креирање ових заједничких конструкција и њихово мењање одвија се у процесу организационог учења, у коме се сусрећу и сучељавају индивидуалне теорије у употреби, а резултат је преговарање око заједничких значења и циљева. Постоји стална динамика између индивидуалног учења и конструисања и групног процеса изграђивања колективних значења. Да би индивидуално учење постало организационо, неопходно је да се открића, иновације и евалуације појединаца „утисну“ у организационе мапе. Другим речима, колективна значења настају у дијалогу и прожимању различитих индивидуалних перспектива, а постају препознатљива организациона одлика када се „етаблирају“ као корпоративно наслеђе.

Питер Сенц (Senge, 1990), најистакнутији теоретичар организационог учења, сматра да организације почивају на менталним моделима, што су конструкције сличне теоријама у употреби Арцирису и Шона. Ментални модели представљају „унутрашње“ слике, односно, представе о свету, које су заједничке за чланове неке организације. Ментални модели су активне конструкције, које обликују понашање и функционисање организације, што значи да су оперативни и присутни у акцији на имплицитном нивоу. Суштина организационог управљања, према Сенцовом мишљењу, јесте управљање менталним моделима, а то представља процес експлицирања, тестирања и мењања менталних модела. Управљање менталним

моделима унапређује организационо учење, из чега се може закључити да Сенц поистовећује организационо учење са активностима стварања и мењања заједничких конструкција у организацији. Посебно важан ментални модел, који деле сви чланови организације и који их инспирише као вредносно и идејно „језгро“ организације, представља заједничка визија (Senge, 1990). Заједничка визија је антиципација, која окупља све припаднике професионалне заједнице, око које се заједнички брину и која их покреће на заједничку делатност. Заједничка визија је снажан покретач колаборативног учења, јер подстиче чланове тима или организације да сарађују, активира креативне потенцијале људи да остваре одређене циљеве и да савладају тешкоће и препреке у учењу. Такође, заједничка визија охрабрује чланове професионалне заједнице да преузимају ризик и експериментишу, без чега нема продора у ново. Коначно, заједничка визија подстиче стварање осећаја заједништва, заједничког идентитета, повезаности и удружености око неког значајног подухвата, што су неопходни елементи тимског рада и тимског учења. Јасно је, стога, да је заједничка визија неопходна за професионално учење, јер даје сврху учењу и подстицај за сарадњу око испуњења те сврхе, али и омогућује узграђивање поверења и групне кохезије између чланова радне заједнице. Изграђивање заједничке визије, као најважнији задатак сваке организације, представља процес преговарања, у коме организација успева да окупи своје чланове око активности креирања најбољег заједничког модела за суочавање са новим професионалним изазовима. У питању је дијалогски процес, у коме се ствара окружење отворености и спремности на разумевање другачијих перспектива и који доводи до изграђивања заједничке визије кроз размену и дељење индивидуалних визија.

Као што ћемо видети, дијалог представља кључни механизам тимског учења, кога Сенц (Senge, 1990) сматра важним извором нових знања и стратегија у организацији. Тимско учење Сенц дефинише као процес развијања способности чланова тима да усагласе своје активности и остваре заједничку визију. У питању је „нови квалитет“ у односу између чланова тима, који превазилази размену идеја и искустава. У тимском учењу долази до синергијског ефекта на основу настојања чланова тима да своје активности координирају и усмере у истом правцу, чиме се

постиже повезивање индивидуалних потенцијала на такав начин да „тимска памет“ буде већа од суме појединачних памети. Да би то успео, тим мора да научи како да сваки његов члан буде свестан намера и очекивања осталих чланова и како да своје активности учини комплементарним активностима осталих. Другим речима, неопходно је да чланови упознају једни друге у довољној мери да су у стању да разумеју нечије поступке и предвиде ка ком циљу су ти поступци и размишљања других усмерени. У таквим околностима, чланови тима ће бити спремни да сопствене активности и очекивања редефинишу, како би постали део групног акционог „тока“.

Процеси колаборативног учења у тиму у великој мери одговарају процесима сарадње и стварања заједничких знања у нарочитим професионалним мрежама, које су описане под називом заједнице засноване на пракси (Wenger, McDermott and Snyder, 2002). Ради се о умрежавању професионалаца унутар организације, али на мање формалан начин, јер чланови ових мрежа не морају припадати истим организационим јединицама или телима. Заједнице засноване на пракси представљају групе људи који деле бригу, проблеме и посвећеност одређеним темама и који продубљују своје знање у некој области, остварујући сталну међусобну сарадњу (Wenger, 2006). Оно око чега се окупљају чланови заједница заснованих на пракси јесте потреба да се створе и ефикасно дистрибуирају знања у организацији. Два момента која Венгер и сарадници (Wenger, McDermott and Snyder, 2002; Wenger, 2010) истичу као важна, описујући социјалну интеракцију у заједницама заснованим на пракси, јесу учешће у информалном колаборативном учењу и стварање заједничких културних производа. Оно што поменути аутори виде као кључни процес унутар професионалне мреже јесте информално међусобно подучавање, усмерено на заједничке професионалне садржаје и циљеве. Наиме, најрелевантнија знања у организацији стичу се у процесу информалног учења, што значи да их је тешко кодификовати. У питању су знања која се стичу током праксе, уз праксу, „на радном месту“, као резултат индивидуалних настојања да се реше одређени проблеми или се ради о појединачним иновацијама у технологији и процедурама рада. Осим што су од велике практичне користи за целокупну организацију, ова знања имају висок ризик од губљења или ограниченог ефекта управо због њихове

неформализованости и имплицитности. Професионалне мреже у којима постоји интензивна комуникација и колегијалан однос, представљају најподстицајнији контекст за стицање тих имплицитних знања и њихову ефикасну примену у различитим деловима и активностима организације. Чланови ових мрежа се редовно састају, стварају међусобно поверење, разумевање и уважавање туђих перспектива, деле информације, увиде и савете, међусобно се помажу приликом решавања проблема, дискутују о професионалним ситуацијама и потребама.

Заједнице засноване на пракси су ефикасне заједнице учења не само због вршњачког колаборативног учења, већ и због тога што стварају артефакте, као „постварење“ социјалног општења у мрежи. Ови артефакти имају улогу фацилитатора процеса учења, јер омогућују да знања настала у живој сарадњи постану видљива, комуникабилна и преносива, од чега корист има цела организација, али и шира професионална заједница. Материјализовани производи активности у заједницама заснованим на пракси могу бити разноврсни: документи, приручници, стандардизације, речници појмова, концепти, методе, оруђа, приче. Значајни су као медијум који посредује између активности чланова заједнице, чиме се сарадња боље артикулише и ослања на претходна заједничка искуства. На тај начин, материјализовани производи интеракције доприносе стварању организационе историје, организационом идентитету и „културној трансмисији“ унутар организације.

Учење као изграђивање односа улога. Сенцово разматрање тимског учења, као процеса у коме се чланови тима усаглашавају како би изградили заједничку антиципацију циља и удружено деловали, додатно се може операционализовати кроз Келијеву (Kelly, 1955) идеју о односу улога. Наиме, већ су споменути королари о заједништву и друштвености, који говоре о конструисању у социјалним односима. Заједница у којој се остварују међуљудски односи представља један од најважнијих контекста, који је потребно конструисати (осмислити). Сличности између припадника професионалне заједнице у начинима на које осмишљавају професионално и лично искуство представљају уобичајену и очекивану појаву, која је резултат прилагођавања заједничком (професионалном или неком другом)

окружењу. Такође, разлике између припадника представљају карактеристику професионалне заједнице, на којој се заснивају процеси иновативности и развоја. Ова динамика сличности и разлика у конструисању одликује процесе конструисања у групи и доводи до формирања групних конструката (Procter, 1985; 1996). Групни конструкти представљају димензије помоћу којих чланови групе осмишљавају и одржавају међусобне односе. Наиме, Проктер (Procter, 1981) истиче да нечије учешће у групном процесу зависи од способности појединца да конструише односе између чланова групе. То значи да групни конструкти настају у процесу преговарања, у коме се као догађаји за конструисање појављују односи између чланова групе и њихове међусобне сличности и разлике. Групни конструкти, дакле, настају као одговор на потребу да се осмисле међусобни односи. Заједнички конструкти помажу да се чланови групе сложе или сучеле око неких важних групних тема, што значи да могу заузимати различите позиције дуж заједничких димензија, могу се сврставати на исти пол са неким члановима или на супротан пол у односу на неке друге чланове.

Сличности и разлике одликују и професионалне заједнице у школи. Наставници на сличан начин конструишу велики број професионалних тема, користе се сличним значењима да би осмислили сопствену улогу и улоге осталих актера у образовању, деле сличне професионалне приче и вредности (Džinović, 2011b). Међутим, наставници постају током каријере свесни и специфичности у конструисању професионалног контекста, уочавају разлике између колега у очекивањима, потребама, преференцији различитих професионалних прича. Њихов идентитет као професионалаца и наставника подједнако се изграђује на сличностима као и на важним разликама у односу на друге припаднике професионалне заједнице. Осим за идентитет, димензије помоћу којих наставници конструишу сличности и разлике у професионалној заједници постају кључне и за одређивање компетентности, професионалног ауторитета и самопоштовања наставника. Бити добар наставник значи бити попут неких наставника у актуелној професионалној заједници или попут наставника који су позитивно обележили историју заједнице, а различит од неких других наставника, који су позиционирани на непожељним половима заједничких конструката. Такође, увид да постоје сличности између припадника професионалне

заједнице у конструисању различитих професионалних тема и изазова доноси наставницима олакшање и осећај међусобне блискости, јер постаје јасно да нису усамљени у проблемима и дилемама са којима се суочавају у раду. Свест да деле сличне проблеме, страхове, ризике и наде са осталим колегама представља снажан подстицај за пружање узајамне подршке и изграђивање групне кохезије. Професионално учење је, стога, процес у коме наставници настоје да одреде оптимални однос између професионалне униформности и професионалне специфичности, као карактеристика које су подједнако важне за социјално учење. Кроз професионалну униформност наставник учи како да изгради осећај припадности заједници, како да лична искуства повеже са заједничким професионалним значењима и како да задовољи професионалне стандарде заједнице којој припада. Професионална специфичност представља дозвољену и легитимну разлику између чланова, која чини заједницу плуралистичном и обезбеђује креативну тензију, а не доводи до њене дезинтеграције. Експериментишући са разликама и границом до које професионална заједница толерише идиосинкратичност, наставник развија свој професионални идентитет и особени стил рада и комуникације. Такође, наставник има прилику да учи како да преговара о професионалним разликама које су му важне и како да те индивидуалне специфичности постану део „наслеђа“ професионалне заједнице, односно, да постану заједнички конструкти.

Ипак, окупљање око заједничке идеје и предузимање заједничког подухвата захтевају, по Келијевом мишљењу, више од конструисања сличности и разлика. Захтевају од сваког учесника да антиципује мисаони процес других учесника заједничке акције (Kelly, 1955). Сваки припадник професионалне заједнице би требало да се „креће у правцу“ у коме се од њега очекује. Другачије речено, требало би да конструише туђе процесе конструисања, што за Келија значи да би требало да одигра улогу у односу са другима. Наиме, Кели дефинише улогу као процес у коме особа конструише шта други очекују од ње да би била у заједничком подухвату са њима. Уобичајена социолошка дефиниција улоге, за разлику од Келијеве, под улогом подразумева унапред одређен скуп понашања, права и обавеза, које се очекују од појединца када преузме одговарајућу друштвену позицију (на пример, Stark, 2007).

Келијево схватање улоге, као што видимо, подразумева личну интерпретацију очекивања која су саставни део неке улоге, што значи да је особа „одговорна“ за осмишљавање улоге, а не спољашња друштвена структура и околности. Лична одговорност подразумева и „обавезу“ да се улога интерпретира на основу разумевања других особа, уколико онај ко настоји да буде у улози жели да оствари сарадњу. Другим речима, за улогу је неопходно добро упознати другу особу и остварити продубљен увид у њена значења, емоције, потребе и животне циљеве, што ће омогућити ономе ко игра улогу да предвиди у ком правцу ће тај други усмерити своје активности. Играње улога би требало да буде узајаман процес, што значи да би све особе са којима смо у односу требало да разумеју наше конструкције, а не само ми њихове. Однос у коме постоји оваква узајамност у конструисању конструкција других Кели назива односом улога (Kelly, 1955). Однос улога је, дакле, најразвијенији облик социјалног односа, који је неопходно постићи да би се у групи људи, у којој постоји сучењавање различитих гледишта и преговарање око значења, догодило колаборативно учење.

Према томе, прихваћеност појединца у професионалној заједници и успешност њеног/његовог учешћа зависе од њеног/његовог учења како да успостави однос улога са осталим припадницима заједнице. Допринос појединачног члана заједнице зависи од способности да своје антиципације „придружи“ надлазећој заједничкој антиципацији, схватајући како остали размишљају и какву слику виде пред собом. Оно што је неопходно да појединачни члан заједнице научи јесте да привремено „стави по страни“ своје конструкте и сагледа ствари из перспективе туђих конструката, чиме би стекао искуство другости, као искуство са непознатим и нечим што је отворено за спознају. Посебно је важно што би у том искуственом учењу чланови стицали увид и у емоционалне доживљаје других, учили како да препознају и разумеју нечију напетост, анксиозност, бес или осећај испуњености. Емоционална димензија је нарочито важна за наставничку професију, будући да емоционално ангажује наставника и захтева вештине „емоционалне писмености“ како у раду са ученицима тако и са колегама (Hargreaves, 1998b). Разумевање животних и професионалних теорија осталих припадника професионалне заједнице представља

основу за узајамно поверење и подршку, као карактеристике социјалне климе које су неопходне за успешну промену.

Грађење односа улога, дакле, представља искуствено учење, у коме се појединац суочава са искуством да ствари могу да се виде на другачији начин и да су уверења, која су се до тада подразумевала као истинита, подложна преиспитивању. Сусрет са другачијим и спремност да се другачије разуме подстичу нови циклус искуственог учења, у коме чланови професионалне заједнице стављају на пробу своја професионална знања, вештине и вредности. Такође, реконструише се професионална улога и лични идентитет у клими која охрабрује лабављење постојећих конструкција и појаву нових. Спремност да се уваже разлике унутар професионалне заједнице и да се преиспитају сопствене вредности и доживљај компетентности јача мултиперспективизам као „природну“ одлику професионалних заједница и њен најснажнији ресурс. Однос улога подразумева и нешто више. Након спознаје другачијег погледа на свет, потребно је да припадници заједнице која учи конструишу нова водећа значења у групи, нову имагинативну идеју, коју ће делити и која ће бити преточена у заједничку делатност заснована на преговарању, креативном допуњавању и заједничком експериментисању. Ова нова заједничка значење би Проктер (Procter, 1985) назвао системом социјалних конструката, а Сенц заједничком визијом. Процес изграђивања и ревидирања система групних конструката, односно заједничке визије, представља групно учење. У том процесу, чланови заједнице уче да формирају осећај заједничке припадности, као моћан „лепак“ који учвршћује заједницу и поспешује сарадњу унутар ње. Такође, трансформација групног система значења подстиче сваког члана заједнице да осмисли нове начине личног постојања, нове личне идентитете, које ће унети у преговарање око значења.

2.4 Теорије социјалног порекла значења: Бахтинов дијалогизам, дискурзивна психологија и социјални конструкционизам

Професионално учење је у приличној мери поистовећено са праксама преиспитивања личних и организационих значења и смештено у заједницу професионалаца као своје „природно“ окружење. Такође, снажна је порука да је пракса размене значењских

средстава и преговарања најзначајнија за успешност учења. Учење је у представљеним теоријама неодвојиво од укључености у социјални однос и практиковање „ритуала“ који повезују све учеснике у заједничкој делатности. Заједништво о коме говоримо је, пре свега, реторичко, пошто се остварује кроз дијалог, који омогућује да се друштвена полифонија преточи у заједничка значења. У том смислу, можемо рећи да се професионално учење све више посматра као дискурзивна и реторичко – респонзивна социјална пракса (Shotter, 1993).

Дискурс подразумева значења, која су креирана у социјалној интеракцији и која се употребљавају као облик социјалне акције. Употреба значења као социјалних конструкција вођена је одговарајућим системом правила и настојањима појединаца да се позиционирају унутар моралног поретка друштва (Harré and Gillett, 1994). То значи да се учење, у великој мери, може поистоветити са вештинама употребе дискурзивних (реторичких) средстава, у складу са одговарајућим правилима оправдавања сопствене позиције у друштвеном поретку. Овакав приступ учењу одражава кључне претпоставке дискурзивне психологије: 1) психолошке појаве би требало посматрати као прозводе дискурса; 2) индивидуална употреба симболичких средстава конституише мишљење и произлази из међуљудских дискурзивних процеса; 3) произвођење психолошких феномена (ставова, одлука, емоција) у дискурсу зависи од вештине актера, њиховог положаја у моралном поретку и наратива који прате тај поредак (Harré and Gillett, 1994). Видимо да се у дискурзивној психологији сви психички феномени, који се традиционално посматрају као „унутрашња“ својства појединца, смештају у социјални однос, а то значи у реторику, преговарање и образлагање сопствене реторичке позиције (Billig, 1987; Edwards and Potter, 1992; Shotter, 1993). То значи да термини који се односе на стања свести, емоције, ставове и слично не упућују на психичке феномене који се налазе у индивидуалном унутрашњем простору и имају своју физиолошку подлогу, већ на социјалну праксу употребе дискурзивних средстава да би се произвела одговарајућа представа о субјекту и оправдала сопствена позиција.

Аутори који се баве дијалогском и реторичком страном дискурса наглашавају домен употребе дискурзивних средстава, као посебно важан за разумевање исказа

који творе друштвену стварност. Један од најзначајнијих руских лингвиста, који је оставарио дубок утицај на савремене правце у друштвеним наукама, свакако је Михаил Бахтин. По његовом мишљењу, суштина психичког живота је у говорној интеракцији, у спољашњој размени знакова који се материјализују у форми говорних гестова. Реч је за овог аутора „мост изграђен између мене и другог“, односно, „заједничка територија између говорника и саговорника“ (Bahtin, 1980, 95). Значења речи се креирају у самој социјалној интеракцији, у низовима узвратних исказа, за које је подједнако важно од кога полазе и коме су намењени. Усмереност на сабеседника и очекивање друштвених последица произведеног исказа представљају одлике говорне праксе, које су важне за разумевање природе значења. Наиме, разумевање исказа у некој говорној ситуацији подразумева то да слушалац заузима активан став према говорниковом исказу и одговара на њега у некој форми, као што је слагање/неслагање, наређење/прихватање наредбе, оправдање/оспоревање и слично (Bahtin, 1986). Настојећи да разуме значење говорниковог исказа, слушалац се припрема за одговор, који следи у наредном кораку, када слушалац постаје говорник и тако „припрема терен“ за респонзивни став свог саговорника. Као што видимо, кључно за разумевање исказа јесте њихова друштвена употреба, њихова функција у људској комуникацији, јер је значење у потпуности одређено том употребом. Искази добијају своје значење у живој, контекстуализованој и променљивој друштвеној пракси, а не у семантичкој анализи која речи посматра као „неживе“ категорије, зато што:

„У стварности ми никада не изговарамо речи и не чујемо речи, већ чујемо истину или лаж, добро или зло, важно или неважно, пријатно или непријатно итд. Реч је увек испуњена идеолошком или животном садржином и значењем.“ (Bahtin, 1980, 77)

Сваки говорни чин представља друштвено деловање, а његови друштвени ефекти одређују „право“ значење језичких средстава употребљених да би се остварило то деловање. У том смислу, иако појединци материјализују исказе путем говора,

суштина исказа – а то је њихово значење, у потпуности је друштвена, јер искази немају смисла изван контекста људског дијалога.

Будући да су неодвојива од конкретне комуникационе праксе, значења се веома разликују у зависности од културног контекста и устаљених одруштвених образаца употребе исказа (Bahtin, 1980; Bakhtin, 1986). То значи да је свака реч вишезначна, као и да су значења речи променљива, у зависности од тога ко говори, коме се обраћа и у каквом културно–историјском контексту. Штавише, постоји сукоб између различитих значења истих језичких средстава, који представља стварну социјалну динамику људске комуникације. Према речима овог аутора, присутна је непрекидна тензија између различитих употреба речи, која је последица постојања разлика у „политикама говора“ између различитих друштвених група. Ове разлике се преносе у дијалог (стварни или замишљени) као „позорницу“ сусрета различитих друштвених позиција, чиме се успоставља нарочита интеракција између исказа, који онда постају средства артикулације друштвених разлика. Наиме, као што смо видели, значења исказа одређена су респонзивним ставовима саговорника, а ови ставови могу бити у односу афирмације или негације, односно, слагања или супротности. Дијалог, према томе, подразумева успостављање односа слагања и супротности између исказа, који су од кључне важности за одржавање ланца комуникације и за обликовање самих исказа. Другим речима, значење неког исказа одређено је његовим односом према једном или више исказа, на које тај исказ представља узврат. Без познавања тог односа, не можемо разумети значење исказа, пошто нећемо бити у стању да сагледамо какву социјалну радњу извршава тај исказ.

Важност реторичке праксе за разумевање традиционалних психолошких феномена и процеса наглашава и Мајкл Билиг. Билиг у први план истиче аргументативни карактер социјалног живота, сматрајући да је обликовање и размена аргумената важан, а занемарен, механизам социјалне динамике и социјалног конструисања значења (Billig, 1987). Наиме, Билиг упућује на то да се друштвена свакодневица састоји од мноштва различитих, контрадикторних и променљивих идеја и аргумената, који су једино човеково средство за осмишљавање онога што га окружује. То значи да када се сусретнемо са неким појавама, када усмеримо пажњу

на неке теме, оне нам се показују у својој недоречености, вишезначности и дилематичности. Речи које су се до тада користиле на неконтроверзан начин, могу се наћи „растрзане“ између супротстављених значења. Стога је вођење дијалога супротних страна уобичајен ритуал коме прибегавамо да бисмо дошли до заједничког значења онога чиме се бавимо. Уочљиво је да реторика истиче важност контрадикције за настанак аргумената и за развој значења. Другим речима, увек постоје две супротстављене позиције помоћу којих је могуће посматрати неку појаву – аргумент и контра-аргумент. Свака друштвена тема има две стране, које стоје у односу опозиције и које функционишу као конкурентне перспективе. Свака страна артикулише своју верзију друштвене теме, која је истинита из перспективе онога ко заговара ту верзију. Оно што је посебно важно, за разумевање једне позиције, потребно је познавање њој супротстављене позиције, сваки аргумент се може схватити ако смо упознати са контра-аргументом. Сваки аргумент је, према томе, део ширег друштвеног преговарања и дискутовања, тако да се може посматрати као продукт социјалне размене, као социјална конструкција, а не као резултат процеса просуђивања појединца. Сваки аргумент је, дакле, одговор на неки контра-аргумент и позив за неки будући контра-аргумент. Имајући то у виду, можемо закључити да је значење аргумента одређено његовом супротношћу, његовим контра-аргументом. Постојање супротстављених позиција није важно само за одређивање значења аргумената и контра-аргумената, већ и за развој нових значења. Билиг наглашава значај сукоба различитих перспектива и контрадикторних идеја, које настају током дискусије, за појаву нових значења, нових аргумената. Наиме, он препознаје у древној реторичкој пракси социјални контекст у коме нема коначних и недодирљивих истина и у коме су значења стварности увек недовршена, отворена за преиспитивање и подложна промени. То значи да саговорници приступају аргументима као оруђима која имају за циљ да подстакну процес креирања нових значења и да произведу нове социјалне праксе, а не као исказима који их приближавају или удаљавају од истине.

Овакав дискурзивни и дијалошки и језичко-прагматички заокрет има посебно крупне импликације када су у питању појмови јаство и идентитет. Јудео-хришћанска

традиција створила је представу о јаству као „средишту“ личности, које представља искуствени домен личности и одговорно је за самосвест (Harré, 1989; Stojnov, 2011). Идентитет се, преовлађујуће, дефинише као део јаства који је посебно важан јер се односи на оно што особа мисли да јесте, одликују га временски континуитет, целовитост и кохерентност и јединствен је у односу на друге особе (Stojnov, 2011). Другим речима, на јаство се упућује употребом личне заменице за прво лице једине – „Ја“, а на идентитет одговором на питање „Ко сам ја?“. Међутим, представници дискурзивне психологије и социјалног конструкционизма стављају фокус управо на језичку праксу и употребу личне заменице „Ја“ као одговорне за конституисање домена на који заменица за прво лице реферише. Тако, на пример, Харе и Жилет (Harré, 1989; Harré and Gillett, 1994) истичу да заменица „Ја“ има својство индексикала, што значи да приписује одговорност за догађај или ситуацију онеме ко употребљава заменицу, да би посведочио своје присуство описаном догађају. Другим речима, индексикали повезују садржаје исказа са „просторном, временском, моралном и социјалном локацијом говорника“ (Harré and Gillett, 1994, 106). На тај начин се ствара илузија говорника као особе која доживљава, осећа, страхује и изводи мноштво различитих социјалних подухвата, ослањајући се на унутрашњи домен особности. Може се, стога, закључити да је јаство конструисано употребом дискурзивних средстава за исказивање граматичког првог лица једине, што је реторичка стратегија неопходна да би се особа оправдала пред другима као релевантан саговорник и поуздан преносилац информација. Герген (Gergen, 1989; 1991) на сличан начин наглашава да појединци оправдавају свој глас употребом исказа који се односе на унутрашње доживљаје и лично искуство. Имајући то у виду, Герген закључује да оно што данас сматрамо јаством представља наслеђе вишевековне интелектуалне дебате, аргументисања и оправдавања сопственог гласа, а не истину о појединцу и његово суверено власништво.

На неопходност да појединац буде укључен у социјалну интеракцију да би се остварио као особа указује и Џон Шотер (Shotter, 1989; 1993). Овај аутор сматра да осећамо моралну обавезу да се изразимо на начин који одобравају други, тако што ћемо употребљавати исказе који су неопходни према социјалној конвенцији да бисмо

оправдали сопствену позицију. Наше разумевање и доживљај света и нас као психолошких бића је у великој мери одређен управо тим начинима говора које смо дужни да употребимо да бисмо били легитимни учесници неког социјалног односа (Shotter, 1985). Према томе, начини на које оправдавамо себе и своје акције обликују одређени поредак односа у којима смо актери и конституишу нас као особе које су у стању да одржавају тај поредак, а ова примарно социјална функција употребе исказа доводи до одговарајућег устројавања нашег менталног функционисања и до обликовања нашег доживљаја себе.

У разматрању конститутивне улоге социјалне интеракције, Шотер посебно наглашава значај другог, присутног као граматичка форма заменице за друго лице – „Ти“, коме се „Ја“ обраћа и у односу на кога „Ја“ може бити конституисан као припадник неког друштвеног поретка. Шотер сматра да је „Ти“ неопходан као „адреса“ на коју „Ја“ шаље своје исказе, јер дели са „Ја“ исти систем значења и зато што само у односу на позицију другог искази „Ја“ имају смисла. То, другим речима, значи да је неопходна реакција другог да би наши искази имали социјални смисао. „Ја“ очекује ову реакцију другог када предузима акцију у социјалном пољу, а тај очекивани одговор показује појединцу какве ефекте постиже у социјалним односима. Обраћање другом и произвођење одређених социјалних последица представљају, по Шотеровом мишљењу, кључне елементе самосвести. Према томе, доживљај себе као особе у великој мери зависи од тога да ли ће нас други третирати као особе, то јест, да ли ће потврдити наше очекивање да ће њихов одговор на наш „позив“ бити у складу са правилима употребе исказа који се односе на особност. Имајући у виду значај других за конституисање домена јаства, Шотер закључује да људска комуникација има формативну улогу, јер се кроз комуницирање међусобно обликујемо као социјална бића и омогућујемо једни другима да изградимо одговарајуће идентитете.

Према томе, конструисање јаства и идентитета у великој мери зависи од вештине коришћења дискурзивних средстава, што значи да је појединац који не овлада реторичким инструментаријумом за описивање личног домена онемогућен да у пуној мери учествује у социјалној интеракцији. Позиционирање идентитета у

комуникациони домен значи да је идентитет језичка пракса, у којој се размењују речи којима се креира домен јаства и индивидуалних разлика. Имати идентитет значи „борити“ се за легитимитет у заједници, која високо вреднује дискурсе идентитета, личне одговорности и етичности. Реторика идентитета је начин да се адекватно представимо у одређеном социјалном поретку. Када користимо језик јаства и идентитета, стварамо утисак о себи као рационалним, морално одговорним, саосећајним и дистинктивним бићима.

Учење би се, у оваквом контексту, могло дефинисати као овладавање реториком идентитета. То значи овладавање дискурзивним средствима којима се конституишу јаство и идентитет, као и правилима њихове употребе у игри социјалног позиционирања. Учење је, дакле, постајање одговарајућом особом, у складу са језичким и етичким системом заједнице у којој неко жели да пронађе своје место. Међутим, учење је и овладавање вештинама преиспитивања онога што мислимо да јесмо, пружања отпора сопственом идентитету (Foucault, 1982). Фукоове генеалогске анализе конституисања и смењивања различитих дискурса субјективности у западној цивилизацији, више указују на историју наметања и опирања, него на мирољубиво прилагођавање појединаца преовлађујућим правилима исказивања субјективности. Другим речима, Фуко указује на дискурсе идентитета као на поља друштвених сукоба и превирања, који су омогућили да се појединци супротставе успостављеним режимима субјективности, а не само да проналазе начине да се представе у складу са тим режимима. У том смислу, учење би представљало овладавање дискурзивним стратегијама подривања јединственог и непромењивог идентитета кроз осмишљавање и испитивање мноштва нових, парцијалних и привремених субјективизација. За успешно учење неопходно је, на почетку, освестити опресиван карактер постојећих субјективизација, односно, препознати да смо заробљени у одређене реторичке игре које нам нуде неповољне начине конструисања сопственог идентитета. Следећи корак је прављење отклона од тих непожељних конструкција јаства и идентитета и суочавање са отвореним пољем могућности да се експериментише са новим конструкцијама, које имају већи еманципаторни потенцијал (Džinović, 2010a).

2.5 ПЛК као дискурзивна и дијалогска психологија

Идеја о конститутивној улози односа у остваривању нечије особности присутна је и у психологији личних конструката. Јаство у психологији личних конструката представља конструкт, који нема посебан статус или „природу“ у односу на друге конструкте у систему. Кели (Kelly, 1955) сматра да се јаство односи на групу догађаја, који су слични на одређени начин и истовремено различити од других догађаја. То имплицира да је јаство лична конструкција, која се разликује од појединца до појединца. Јаство као конструкт припада систему конструката особе, што значи да се може наћи у подручју примене других конструката, који су надређени у односу на њега. Оно што је посебно важно, јаство обухваћено надређеним конструктом постаје елемент (истовремено задржавајући статус конструкта) и може бити упоређивано са другим елементима, што су најчешће други људи. То имплицира да је значење јаства одређено конструисањем сличности и разлика између јаства и других. Други су, према томе, неопходни да бисмо конструисали тако важан домен као што је јаство, јер исте конструкте које користимо као наше интерпретације понашања других, употребљавамо да бисмо конструисали себе.

Штавише, Кели износи радикалну идеју да особе постоје као пресек више личних семантичких димензија, којима се користе други учесници у друштвеном односу. Другим речима, за конституисање нечије особности неопходни су саучесници, који ће унети свој систем конструката у однос и третирати другог као особу (Stojnov and Butt, 2002). То не значи да је наша особа представа коју други имају о нама, премда су ове представе важне за одређивање тога шта јесмо. Наиме, ми не постајемо особа тако што нас други конструишу, већ тако што стварамо слику о себи на основу туђих конструкција о нама. Свака особа улаже напор да конструише конструкције саучесника у социјалном односу, које се тичу саме те особе и да на тај начин осмисли своју социјалну сврху и улогу. Једноставно речено, ми разумевамо себе настојећи да разумемо како нас други виде и помоћу којих димензија нас описују. Такође, за конституисање јаства од велике важности је и то како конструишемо сам однос у коме учествујемо, односно, помоћу којих димензија

осмишљавамо сличности и разлике између нас и других актера (Procter, 1996). Банистер (Bannister, 1983) је додатно разрадио ову тему, истичући да ми градимо доживљај себе кроз интеракцију са другима, истраживање других и поређење са њима, а не кроз „загледаност“ у неко замишљено средиште личности. Он порекло значења која се односе на јаство и особност види у дијалошком процесу, у коме се преговара о томе шта значи бити особа и који су услови да неко буде прихваћен или одбачен као особа. Импликација таквог схватања је да конструкти помоћу којих се осмишљавају особе постоје у односу, а не у главама појединаца. Имајући у виду да су то конструкти улога и да они имају кључни значај за опстанак у социјалном свету, можемо закључити да сржна структура нечијег система конструката „израћа“ из односа и да одражава историју креирања заједничких значења између саучесника у интеракцији. Стога, не чуди констатација Хареа и Жилеа (Harré and Gillett, 1994) да теорија личних конструката имплицитно заговара интерперсонални и дискурзивни приступ у психологији.

Штавише, у психологији личних конструката има упориште идеја да се значења конституишу у реторичким напорима људи да се међусобно разумеју и изграде заједничку представу о ономе о чему разговарају. Једно од најзначајнијих питања у психологији личних конструката, које и даље побуђује пажњу и инспирише узбудљиве дискусије унутар конструктивистичке заједнице, односи се на природу конструката. Како с правом примећује Хари Проктер (Procter, 2009), било би неадекватно идеју конструкта свести на разлику или дискриминацију. Проктер истиче да конструкт у себи обједињује мноштво различитих и међусобно неповезаних психолошких појмова, што одражава холистички приступ психологије личних конструката. Конструкт се може посматрати као: разликовање или свест о разлици, пар алтернатива, избор, перцепција, емоција, акција или чин, прича, гледиште, мишљење о нечему, став, уверење, суђење, вредност, ситуација или тренутно стање. Конструкт има значење личног, што ће рећи, да увек припада некоме и да одражава лична значења, по којима је конкретна особа препознатљива у односу на друге особе. Такође, конструкт се може посматрати и као социјалан, интерактиван, релациони и позиционирајући, ако имамо у виду интерсубјективни

контекст настанка конструката. Наиме, све су утицајнији напори да се природа конструката и конструисања интерпретира са становишта социјалног конструкционизма и пост-структурализма, која наглашавају да су значења конструисана у односу, у праксама преговарања око значења, у дискурсу и у механизмима социјалног позиционирања (Stojnov and Butt, 2002; Stojnov, Dzinovic and Pavlovic, 2008; Stojnov and Procter, 2012).

У овом раду се предлаже једна нова перспектива за разумевање конструката, којој до сада није посвећено довољно пажње. Наиме, најзначајнија „новина“ би се састојала у томе да на конструисање гледамо као на процес урођен у живу говорну ситуацију. Овакав приступ нам омогућује да конструкте сагледамо из нове перспективе, као *дијалoшка средства*, настала у борби различитих дијалoшких позиција, која се одвија у непосредној говорној комуникацији. У том смислу, предлажемо да се Проктерова исцрпна систематизација значења конструката допуни новим, оним које конструкт представља као дијалог.

Идеја о томе да су значења исказа (аргумената) одређена њиховом супротношћу у односу на друге исказе (контра-аргументе) у значајној мери конвергира са психологијом личних конструката. Наиме, постоји дијалектичност у односу између исказа, као што постоји дијалектичност у односу између значења на супротним половима конструката. То би значило да конструкти увек настају када људи настоје да воде дијалог, јер представљају начин на који се та комуникација каналише и одвија. Према томе, бити у социјалном односу, комуницирати са другима, значи конструисати, на основу чега се може закључити да је права природа конструката у њиховој комуникационој употреби. У том смислу, треба више нагласити практични, комуникациони аспект конструката и посматрати их као живе социјалне радње, живе говорне праксе, помоћу којих особе уређују мноштво различитих локалних комуникационих ситуација. Дијалoшки (реторички) приступ нам сугерише да конструкте посматрамо у њиховом „природном“ контексту, а то је људски говор и вербална социјална интеракција. Конструкти у употреби су, пре свега, конструкти у говорној пракси, што значи да се практикују као искази, као језичка друштвена акција. То омогућује отклон од превише формалистичког одређења конструката.

Наиме, преовлађујући приступ у ПЛК, који је најочљивији у истраживањима, превише издваја конструкте из контекста њиховог настанка и „укалупљују“ их као готове и трајне димензије. На тај начин се читаоцу снажно сугерише да конструкти заиста постоје као систем апстракција, а њихово живо социјално окружење и говорно порекло остају у сенци напора да се тај систем опише. Дијалoшка перспектива доноси освежење, подсећајући нас на то да су конструкти акције, да су практични, делатни, „живи“, а да та пракса највећим делом подразумева језичку праксу. Стога, конструкте има смисла посматрати као језички перформанс и проучавати их у контексту свакодневних језичких извођења. Могло би се рећи да су апстрактне ознаке на половима конструктора исход реторичке делатности саговорника, који се налазе у сталном реторичко – узвратном односу.

Оваква позиција има значајне импликације за најпознатију Келијеву метафору, човека научника. Уместо да га доживљавамо као усамљеног романтичарског генија, који настоји да разуме свој свет, сада нам се више намеће представа оратора или реторичара, укљученог у дијалог, у традицију аргументисања (Billig, 1987), као позорницу на којој каналише своје процесе антициповања. Стога, његова наука нам се указује као производ историје учешћа у бројним дијалoшким активностима, у којима настоји да изгради нарочит однос са другима. Кели говори о таквој науци човека-научника која је заинтересована за устројавање социјалних односа на одговарајућим моралним принципима. Келијев принцип изграђивања односа улога одговара на питање како би требало структурисати социјалну интеракцију, у ком правцу би требало да се каналишу процеси узајамног конструисања, да би се конституисали односи које одликују разумевање, брига и заједничка добробит. У Келијевом императиву изграђивања односа улога можемо препознати његов етички принцип, који човека-научника чини морално осетљивим актером социјалних односа, а психологију личних конструката чини моралном науком. На тај начин, психологија личних конструката антиципује захтеве социјалних конструкциониста да психологија буде морална, а не природна наука, која има задатак да се бави тиме како се опходимо једни према другима у свакодневним социјалним односима (Shotter, 1993; 2012).

Друга значајна импликација дијалогског сагледавања конструката тиче се преиспитивања претпоставке о њиховој сталности. Истичући формални аспект конструката, ризикујемо да пренагласимо њихову постојаност и идентичност, а да занемаримо њихово кретање, као променљивих значењских дијалогских средстава. Навикли смо да конструкте посматрамо као „приватно власништво“, са којим особа путује током живота и које представља својеврсну личну карту те особе. Склони смо да за истим конструктима трагамо у различитим животним ситуацијама, као релативно стабилним и отпорним интерпретативним средствима. Таква пракса свакако је последица потребе да се у раду са људима конструкти опишу, да се утврде њихови међусобни односи и да се осмисли стратегија интервенције на њима. Такође, научна заједница очекује од истраживача да кроз истраживачке пројекте креирају податке који се могу трансферисати у различите области, чиме се додатно подстиче представа о преносивости конструката. Бахтин, међутим, инсистира на важности употребног значења знакова (дакле, конструката), а употреба конструката доноси промене у њиховом значењу:

„За [говорника] тежиште није у идентичности форме већ у оном новом и конкретном значењу које она у датом контексту добија... За говорника језичка форма није важна као стабилан и увек аутоидентичан сигнал већ као увек променљив и еластичан знак.“ (Bahtin, 1980, 74)

То значи да се конструкти у дијалогу одликују ситуираношћу у конкретну социјалну ситуацију, у којој су се појавили као корисна средства социјалне интеракције. Свака ситуација живе комуникације подразумева померање значења исказа, на основу појављивања нових исказа и сусрета различитих перспектива учесника у комуникацији. Значења исказа, према томе, мењају се током трајања једне комуникационе ситуације, у зависности од тога ко их преузима (изговара), ко одговара на њих и како њихова употреба мења социјалну интеракцију. Такође, јасно је да се значења мењају употребом исказа у различитим комуникационим ситуацијама, јер је контекст њиховог одигравања специфичан, непоновљив.

Идеја о друштвеној ситуираности и привремености значења конструката као дијалогских форми отвара важно питање о сржним конструктима, који су по дефиницији стабилни носиоци семантичке „грађевине“ нечијег живота. Поставља се питање о постојаности и идентичности сржних конструката, имајући у виду значај дијалогске праксе за конституисање домена значења. Кели (Kelly, 1955) уводи идеју о фрагментисаности система конструката, која представља одговор на феномене фрагментисаности идентитета и некохерентности понашања особе. Королар о фрагментацији допушта могућност да систем конструката има више „аутономних“ подсистема, који могу бити међусобно неусклађени, а резултат су конструисања различитих животних контекста којима особа симултано припада. Фрагментација предвиђа да се особа понаша другачије у различитим ситуацијама зато што се, од ситуације до ситуације, разликују значења која особа приписује наочиглед истим догађајима, као што су рођење, веридба, унапређење, облачење у светле боје, давање савета и слично. То значи да конструкти који се „понављају“ у различитим подсистемима имају различита значења, која су одређена специфичношћу контекста њихове употребе. Један исти конструкт, на пример бити благ насупрот бити строг, има заправо другачија значења у зависности од тога да ли се примењује у ситуацијама гајења детета, кажњавања злочина или селекције кандидата за посао. Ова померања у значењима доводе до разлика у акцијама особе у различитим социјалним контекстима, што ствара слику о парцијализованости и променљивости понашања. Ипак, теорија личних конструката предвиђа да је фрагментација ограничена пропустљивошћу надређене структуре (која је најчешће и врло сржна), чиме се „чува“ јединство система на највишем нивоу хијерархије. Другим речима, претпоставка је да постоје конструкти који су транситуациони, „транскомуникациони“ и који представљају упориште нечијег доживљаја јединствености као особе. На тај начин, Келијева теорија обезбеђује отклон од екстремног ситуационизма, у коме може завршити идеја о контекстуализованости и променљивости значења. Остаје отворено питање, међутим, шта омогућује некоме да себе доживљава као целовиту особу, ако прихватимо претпоставку о дијалогском пореклу значења.

Трећа импликација је са становишта психологије личних конструката најрадикалнија, јер преиспитује идеју о постојању конструката изван комуникационе ситуације. Видели смо да бахтиновска позиција омогућује да конструкте посматрамо као дијалогска средства, чија значења се могу одредити једино анализом конкретних разговорних ситуација, у којима се појављују. Одатле потиче и њихово својство вишезначности и променљивости. Међутим, уколико прихватимо „људски сусрет“ као парадигму разумевања конструката, намеће се дилема о томе колико су конструкти „својства“ особе, а колико су производи комуникације. Уколико је за конституисање конструката неопходна дијалогска тензија, коју стварају супротстављени гласови у процесу борбе око различитих значења реторичких средстава, следи да конструкти *настају* у дијалогу. То значи да конструкти нису постојали пре дијалога, вођеног на некој социјалној позорници, да нису унети у дискусију, као готова значења на основу којих појединци могу бити слични или се међусобно разликовати, већ да су као јединствени сазнајни и комуникациони феномени настали током дијалога.

Ипак, неки конструкти настају и пре овладавања језичком способношћу, у питању су превербални конструкти, и настављају да играју важну улогу током живота, као важне димензије за антициповање сличности и разлика (Kelly, 1955). Сем превербалних, у психологији личних конструката се говори и о невербалним конструктима, који се од превербалних разликују по томе што се јављају касније у животу и остају без вербалних ознака упркос доминацији језичке праксе. То би упућивало на закључак да су неке семантичке димензије креиране изван дијалогског односа, односно, да за њихову артикулацију није одговорна игра аргумената и контра-аргумената у некој разговорној ситуацији. То, међутим, не значи да превербални конструкти настају сасвим изван односа. Наиме, развојно-конструктивистичка теорија Виготског (Vigotski, 1996) говори о томе да је дете од самог рођења у потпуности укључено у интензивну социјалну интеракцију са одраслима и да је сваки аспект његове активности посредован овим односом. Првобитни конструкти свакако се развијају у непосредном односу детета и мајке, у коме је мајка (или неки други одрасли) „догађај“ који би требало конструисати,

важан елемент који репрезентује те ране ране конструкте и њихов најзначајнији валидатор. Штавише, Виготски је показао да у развоју вербализованих значења одрасли играју кључну улогу, тако што „симултано преводе“ активности које изводе заједно са децом на систем вербалних ознака. На тај начин, одрасли укључују социјални однос са децом, који је до тада био артикулисан на невербалном нивоу, у језички поредак и подвргавају га реторичким правилима оправдавања свог становишта. Резултат овог трансформисања односа под утицајем језичке праксе јесте да превербални конструкти добијају нове семантичке ознаке и нове контексте употребе, па тиме и нова значења, а формативну улогу у томе има конверзацијска пракса између детета и одраслих. То значи да превербални (и/или невербални) конструкти бивају измењени уласком у нови семантички поредак, јер се њихова употреба прилагођава реторичким и етичким правилима тог поретка. Реторичка пракса, дакле, има формативну улогу и у случају превербалних и невербалних конструката.

Идеја о конститутивној улози дијалога у настанку конструката проблематизује праксу испитивања нечијег личног семантичког простора. Испитивање нечијег система конструката имплицира претпоставку да су конструкти смештени у значењском пољу особе и да је потребно „прочитати“ ту приватну архиву семантичких конструкција (хипотеза, наратива, вредности, улога, стратегија). На тај начин се превиђа значај разговора између двеју или више особа као контекста у коме се ствара нечији семантички простор. То нас наводи на потребу да анализирамо сам дијалошки сусрет, као јединствен догађај, са његовом идеолошком и етичком позадином, са формом живота коју производи, са стратегијама представљања његових актера, са новим значењима особности које омогућује. Неопходно је узети управо дијалошки сусрет као нову јединицу анализе конструката и изградити истраживачку процедуру за посматрање тога како се конструкти појављују у разговору, како се развијају и мењају и шта се догађа са тим конструктима након завршетка конкретног разговора. Поред испитивања седиментираних значења у систему конструката неке особе, отвара се простор за креативни процес конструисања нових значења и реторичких средстава, која омогућују особи кретање

напред, ка новим праксама, новим одговорима на преовлађујуће дискурсе и неистраженим просторима идентитета. Овај рад, између осталог, представља одговор на проблем тако што доноси нов истраживачки поступак за анализу конструката конверзације. Наиме, у методолошком делу ће бити представљена анализа конструката конверзације као истраживачки поступак за испитивање конструката помоћу којих је артикулисана конверзација међу наставницима.

3. Подстицање промене у професионалном учењу

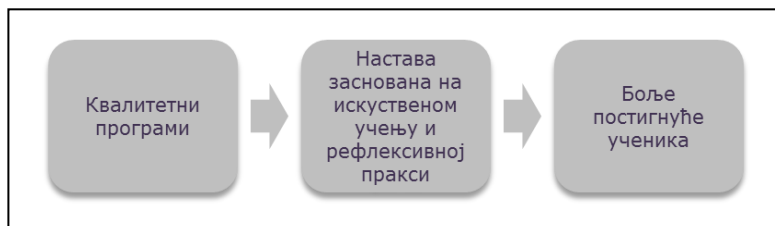
У претходном поглављу смо изложили теоријске концепте на које се ослањамо у разматрању и испитивању професионалног учења наставника. Оно што је важно напоменути, ови теоријски модели су, у великој мери, настали на основу практичних искустава аутора са подстицањем професионалног учења у различитим професионалним контекстима. То говори да је област професионалног учења у већој мери практична и примењена дисциплина, која одговара на актуелна и животна питања професионалаца у процесу целоживотног учења. Другим речима, теоријски модели професионалног учења представљају корисне апстракције, али чија примена захтева осмишљавање конкретнијих и специфичних контекста прилагођених програма подстицања професионалног учења. У том смислу, модели рефлексивне праксе или заједнице засноване на пракси, на пример, не представљају једну јединствену и „кодификовану“ технологију, већ подстицајне конструкте, који на различите начине усмеравају праксу истраживача и фацилитатора професионалног учења. Професионална пракса која се заснива на рефлексiji, искуственом учењу и тимском раду представља вредност и циљ, а на кључно питање *како* га постићи одговарају бројни програми, тренинзи, пројекти акционих истраживања и стратегије.

У области подстицања професионалног учења и промене развијени су практични модели, који нуде примењиве принципе и поступке за рад са појединцима и организацијама. Ове технологије подстицања учења, као што су професионално саветовање, менторство, коучинг и супервизија, обезбеђују неопходна знања-у-примени (know-how), помоћу којих се остварују задати циљеви професионалног развоја. Стога ће у овом поглављу најпре бити изложени емпиријски подаци о томе какве активности професионалног учења ефективно подстичу професионални развој наставника и какве карактеристике би требало да имају успешни програми професионалног учења наставника. Након тога, представимо модел подстицања учења, у коме су разрађени конструктивистички принципи фацитације индивидуалне и групне промене.

3.1 Студије о ефективности програма професионалног учења наставника

Истраживачки подаци слажу се око тога какве карактеристике програма професионалног учења наставника највише доприносе унапређењу праксе. Истраживања ефективности професионалног учења наставника у великој мери потврђују важност принципа и пракси о којима говоре теоријски модели рефлексивне праксе, искуственог учења, учења заснованог на истраживању и социјалног учења (нпр. Ball and Cohen, 1999; Borko, 2004; Craft, 2000; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Garet et al., 2001).

„Ланац утицаја“ којим се баве студије ефективности програма професионалног развоја наставника претпоставља да од квалитета програма зависи квалитет наставничке праксе, а да та пракса доводи до побољшања постигнућа ученика (Слика 7).



Слика 7. Однос између програма, наставе и постигнућа ученика (према Supovitz and Turner, 2000)

Један од модела процене ефективности програма професионалног учења, чији су елементи програм, наставници који уче унутар система, фацитатори програма и специфични контекст у коме се одвија професионално учење, јесте тзв. систем професионалног развоја (Borko, 2004; Cohen, Raudenbush and Ball, 2003) (Слика 8). Овај модел је, у извесном смислу, обухватнији јер узима у обзир фацитаторе и контекст као значајне факторе ефективности. Ипак, изоставља ученике и повезаност њиховог постигнућа са променама у професионалној пракси наставника, чиме се губи из вида да је постигнуће ученика крајњи пожељни исход професионалног развоја наставника.



Слика 8. Систем професионалног развоја наставника (према Borko, 2004)

Већина студија ефективности бави се само односом између два елемента система, карактеристикама програма професионалног учења и њиховим односом са наставницима, док су фацитатори и контекст „занемарени“. Другим речима, аутори претежно посматрају до каквих промена у професионалном развоју и наставној пракси доводе одређене особине програма, као што су садржај, тип активности, трајање и слично. Тако, ефекти програма на наставну праксу и шири професионални развој наставника, о којима извештавају истраживачи на међународном нивоу, показују да наставници дубље и трајније мењају своју праксу (Garet et al, 2001; Little, 1993; Pfeiffer and Featherstone, 1997), спремније иновирају праксу и мењају је на основу сопствених истраживања (Borko, 2004; Garet et al, 2001), боље разумеју процес учења ученика (Borko, 2004; Higgins and Parsons, 2009), боље диференцирају начине рада у складу са специфичностима градива (Higgins and Parsons, 2009), виде више смисла у личној и организационој промени (Penuel et al, 2007), спремније уче на искуствима и позитивним примерима других (Grossman, Wineburg, and Woolworth, 2001; Pfeiffer and Featherstone, 1997), успешније пружају и траже подршку колега (Grossman, Wineburg, and Woolworth, 2001).

Међу карактеристикама програма професионалног учења, који доводе до поменутих ефеката код наставника, нарочито се издвајају усмереност програма на конкретну наставну област, везаност програма за свакодневни практични контекст, усмереност на вештине рефлексивне праксе и истраживања сопствене наставе, као и

одвијање у контексту сарадње и колаборативног учења наставника. Један од најзначајнијих услова, које би програм професионалног развоја наставника требало да задовољи, да би произвео поменуте ефекте у пракси, јесте да се усмери на унапређење знања и вештина везаних за конкретну научну област коју предаје наставник (Borko, 2004; Cohen and Hill, 2001; Higgins and Parsons, 2009; Kennedy, 1999; Supovitz and Turner, 2000; Veenman and Denessen, 2001). Показало се да је од стицања општих педагошких и психолошких вештина корисније помоћи наставницима да овладају знањима и вештинама предавања конкретних наставних области. На тај начин, уважавају се специфичности наставних предмета и обезбеђује да наставници уведу у свој рад технике које у већој мери одговарају њиховим дисциплинама. Тако на пример, резултати пројекта „Numeracy Development Project“ показују да специфична практична знања омогућују наставницима математике да боље разумеју како ученици схватају конкретне наставне садржаје из математике и како усвајају одређене математичке принципе, као и да науче да за различите наставне области користе специјализоване приступе у раду (Higgins and Parsons, 2009). Наставници у нашој земљи стичу у свом иницијалном образовању квалитетна знања из научних дисциплина које предају у школи, тако да највећи проблем није у недостатку тих уже стручних знања, као што је случај са наставницима у образовним системима на које се поменути истраживачки подаци односе. Оно што недостаје нашим наставницима су, пре свега, психолошко-педагошка знања о томе како предавати одређени школски предмет.

Друга значајна карактеристика ефективних програма професионалног учења наставника јесте да су везани за праксу и практична искуства наставника (Ball and Cohen, 1999; Darling-Hammond, 2008; Garet et al, 2001; Supovitz and Turner, 2000). Неопходно је да се нова знања и вештине стичу у свакодневном радном окружењу наставника, да би била релевантна и да би постала део уобичајеног репертоара наставних пракси. Такође, важно је да обука буде директно повезана са наставом, како би из ње добијала теме и циљеве учења, али и да би се резултати учења могли непосредно тестирати у пракси. Другим речима, ефективни програми омогућују трансфер знања из обуке у свакодневни рад у учионици и повратну информацију о

успешности тог трансфера. То значи да се успешни програми усредсређују на најважније активности наставника, као што су планирање наставе, управљање одељењем, евалуација ученичког рада и развијање курикулума, јер се очекује да наставници унапреде своје компетенције управо у тим областима свога рада. Коначно, значајна предност програма који су усредсређени на праксу је у томе што подстичу различите облике учења – овладавање формалним знањима, учење на основу рефлексије и искуства, учење на основу истраживања сопствене праксе, неформално учење током рада, учење од колега – чиме се наставницима обезбеђује доступност бројним и разноврсним ресурсима за учење.

Особина ефективних програма, тесно повезана са претходном, јесте да се одвијају у форми активности које подстичу рефлексивност и трансформативно учење. Најчешће се ради о професионалном учењу уз помоћ ментора или фасилитатора, као и колаборативном учењу у социјалним мрежама и партнерствима (Garet et al, 2001; Penuel et al, 2007). Такви програми су ефективни јер подстичу преиспитивање наставничких имплицитних теорија и уверења, што доводи до дубљих промена у начину рада и доживљају професионалне улоге. Њихова ефективност потиче и од тога што се ради о интензивним програмима, који имају континуитет и подразумевају већи број сати (стотине) ангажовања наставника на активностима професионалног учења (Supovitz and Turner, 2000). Сем тога, развијају код наставника истраживачки приступ настави, што доводи до тога да наставници заснивају своју праксу на непосредним подацима „са терена“ и уносе промене у складу са континуираним истраживачким искуствима. То, коначно, значи да наставници виде у таквим програмима јасну везу између активности професионалног учења и сопствене праксе и добијају подршку за дубље и обухватније промене.

Анализе ефективности упућују на то да се међу програмима који подстичу рефлексивност и трансформацију нарочито истичу програми вршњачког подучавања (Showers and Joyce, 1996; Veenman and Denessen, 2001; Zwart et al, 2008). Вршњачко подучавање се одређује као врста подршке за рад наставника у одељењу, чији је циљ унапређење наставникових компетенција кроз систематско рефлектовање праксе. У вршњачком подучавању наставници пружају једни другима помоћ у преиспитивању

старих и осмишљавању нових професионалних знања кроз изграђивање критичког колегијалног односа (Lord, 1994). У таквом односу, наставници заузимају критички став према сопственој пракси и пракси својих колега, што омогућује успостављање дијалога са колегама, развијање вештина разумевања другог и дилема са којима се друге колеге сусрећу, разумевање њихове перспективе, као и развијање вештина преговарања и аргументисања сопствене позиције. Такође, у критичком колегијалном односу развијају се саморефлексија, отвореност за преиспитивање лоших пракси, спремност да се усвајају нове идеје и добра решења из професионалне заједнице, спремност да се учи на позитивним примерима и вештине истраживања праксе на систематичан и транспарентан начин. Вршњачко подучавање у школи је најнефективније када наставници имају организоване састанке, што значи да је неопходно систематско планирање и континуитет у активностима фасилитације (Zwarta et all, 2008). Један од разлога због којих је вршњачко подучавање успешно у подстицању промене јесте тај што наставници раде са другим наставницима, пошто наставници више верују својим колегама као „људима из праксе“ и сматрају их адекватнијим фасилитаторима професионалног учења (Lieberman and McLaughlin, 1992). Студије о ефикасности програма вршњачког подучавања показују да вршњачко подучавање повећава самопоуздање и самосвест наставника и унапређује способности наставника да користе различита наставна средства (Costa and Garmston, 1994; Zwarta et all, 2008). Такође, показало се да наставници који пролазе кроз вршњачко подучавање чешће примењују нове приступе у настави и да су вештији у примени тих нових приступа (Showers and Joyce, 1996), као и да боље овладавају вештинама управљања одељењем (Costa and Garmston, 1994). Вршњачко подучавање доприноси и унапређењу професионалне аутономије наставника, која се манифестује у способности наставника да доносе одлуке, евалуирају ефекте тих одлука, планирају и спроводе иновације у настави, као и у доживљају наставника да ефекти наставе зависе од њих (Veenman and Denessen, 2001). Ипак, показало се да вршњачко подучавање подразумева овлавање сложеним вештинама рефлексије, саморефлексије, пружања и примања повратне информације, толерисања сложености и неизвесности ситуација учења, што захтева систематску обуку наставника за ову

праксу. Такође, подаци указују на то да наставници имају тешкоћа у вршењу улоге фасилитатора, пошто неке важне практичне контексте не успевају да „спонтано“ препознају као прилику за професионално учење. Тако на пример, у једној од студија учења наставника путем реципрочног вршњачког подучавања, аутори закључују да наставници не опажају посматрање колеге док предаје као активност сопственог учења, што значи да их је потребно оспособити да уче из улоге посматрача туђе праксе (Zwarta et all, 2008).

Студије показују да се међу програмима који ефективно подстичу рефлексивност налазе и они који подстичу сарадњу међу колегама и колаборативно учење (Borko, 2004; Grossman, Wineburg and Woolworth, 2001; Males, 2009). Тако на пример, примена програма STAAR (Supporting the Transition from Arithmetic to Algebraic Reasoning) показала је да је корисно када се програм фокусира на континуиране групне активности, у којима се развија критички дијалог међу колегама, анализирају се снимци часова, заједнички планира настава одређених наставних садржаја и размењују искуства након извођења наставе (Borko, 2004). Резултати примене поменутог програма сведоче и то да су били присутни ефекти професионалне сарадње о којима говоре теорије социјалног учења: дошло је до развоја заједничког идентитета и норми у професионалној заједници, до стварања осећаја заједничке одговорности за норме и понашање, као и да су наставници били подстакнути да изграде осећај одговорности за професионални развој својих колега.

Искуства спровођења програм групног рада са наставницима ауторки Фајфер и Федерстон (Pfeiffer and Featherstone, 1997) указују на то да сарадња и критички однос доприносе охрабривању промена у начину рада наставника на часу. У програму поменутих ауторки/модераторки, наставници математике одржавају редовне састанке једном недељно, током једногодишњег периода. Једна од активности на састанцима је подразумевала да наставници износе пред групу садржаје из сопствене наставе и желе да дискутују о њима са колегама, док се друга активност тичала посматрања и анализе снимака са нечијег часа. Као ефекат овог процеса групне рефлексije и критичког дијалога уочена је промена у односима између чланова групе: наставници су се више подстицали међусобно, били су аналитичнији и рефлексивнији, изградили

су заједничку визију, померили су дискусију са видеоснимака на праксу и све више времена проводили у анализи проблема које су колеге излагале. Такође, дошло је и до промене у начину на који су чланови групе комуницирали, што значи да су се померили од давања брзих решења ка дужем разматрању могућих решења, да су постављали више питања, али је дошло и до промене типа питања, тако да су постала учесталија питања која подстичу рефлексивност, на пример „Зашто?“, „Шта си желела да постигнеш тиме?“, „Шта си желела да их научиш?“. Најзначајнији дугорочни ефекат програма био је доживљај наставника да другачије предају математику од када долазе на групне дискусије и да групу посматрају као ресурс на који могу да се ослоне у припреми за боље предавање математике новим генерацијама.

Сличне закључке изводи ауторка која се бавила подстицањем критичког колегијалног односа у групи наставника математике (Males, 2009). Програм је подразумевао редовне састанке групе од осам наставника математике, уз учешће два универзитетска професора као фацилитатора, на којима су се критички анализирале наставне активности учесника. На основу анализе десет групних сеанси, ауторка истиче да су учесници развили неке од значајних елемената критичког колегијалног односа, као што су саморефлексивност, емпатичко разумевање других, отвореност за нове идеје и способност преиспитивања неодрживих уверења на основу размене аргумената са колегама. Ипак, показало се да су учесници у овој групи ретко постављали питања која „суочавају“ колеге са одређеним слабостима њихове праксе, што је такође неопходно за изграђивање критичког колегијалног односа. Ауторка закључује да је неопходно обучавати наставнике за критички однос, оспособити их за постављање адекватних питања која подстичу преиспитивање и осмишљавање нових решења за праксу, а не доводе до критизерства и нарушавања подршке у колективу.

Занимљиво је да се са истом тешкоћом сусрео програм подстицања критичког колегијалног односа у виртуелном окружењу (Prestridge, 2010). Овај програм имао је за циљ развијање мреже за подстицање рефлексивне праксе наставника, која се ослања на информационо–комуникационе технологије. Програм је подразумевао учешће шеснаест наставника из различитих географских регија у форуму, у трајању

од једне школске године. Теме за групну дискусију у форуму тичале су се актуелних проблема из школске праксе. Анализа искустава учесника програма указује на то да су наставници, током трајања форума, развили осећај заједништва и колегијалности, што показује да су изградили професионалну заједницу као значајан ресурс за унапређење професионалног учења. Најучесталије активности у дискусијама биле су размењивање искустава, отварање нових питања и начина посматрања одређених проблема и пружање коментара и позитивног фидбека. Међутим, активности критичког дијалога су углавном изостале, што је умањило прилике за учење и преиспитивање сопствене праксе. Ауторка коментарише овај налаз на сличан начин као и ауторка претходно наведене студије, да изостанак критичке дискусије говори о страховању наставника да ће се позитивна критика претворити у критизерство и да ће тиме бити нарушени интерперсонални односи. Одсуство критичког колегијалног односа у виртуелној професионалној мрежи Престриц објашњава и могућношћу учесника форума да се лако искључе из дискусије када процене да она добија форму критике нечијег рада, што додатно ограничава могућности обуке наставника за улогу критичког колеге.

Елемент програма за подстицање професионалног учења код наставника, чији значај није довољно препознат и истражен, свакако је фацитатор. Будући да је учење, као што смо видели, сложен процес дијалога између партнера у заједничком подухвату ко-конструисања знања, однос између фацитатора и оних које фацитира има формативан утицај на исходе тог учења. Истраживања о томе како фацитатори ефективно подстичу професионално учење наставника су релативно ретка и углавном се односе на програме менторства и коучинга у школи. Подаци ових истраживања указују на то да је, уопштено речено, успешан онај фацитатор који остварује баланс између усмерености на циљеве програма професионалног усавршавања наставника и подстицања учења, с једне стране, и стварања климе подршке, поверења и осећаја заједничке припадности код чланова професионалне групе, с друге стране (Borko, 2004; Burley and Pomphrey, 2011; Fransson, van Lakerveld and Rohtma, 2009; Remillard and Geist, 2002). Пре свега, неопходно је да фацитатор разуме циљеве програма и да адекватно организује садржаје, материјале и

активности у програму, како би остварио постављене циљеве. Од фацилитатора се очекује да циљеве програма приближи наставницима, да понуди „целовиту слику“ како би умањео почетне анксиозности наставника. Посебно је важно да фацилитатор усагласи циљеве програма са индивидуалним потребама и путањама учења наставника, што захтева вештину да се исходи учења истовремено процењују са становишта циљева које је поставио програм и са становишта развојних циљева оних који уче. Кључну улогу фацилитатор има у подстицању процеса професионалног учења, тако што подстиче рефлексивност, стварање заједница учења и виртуелних мрежа учења, атмосферу у којој се цени критички приступ, преиспитивање и истраживање сопствене праксе и охрабрује иновативност. На тај начин, фацилитатор ствара повољно окружење за учење, преузимајући улогу катализатора процеса учења и модела на кога би наставници требало да се угледају у свом професионалном развоју (Fransson, van Lakerveld and Rohtma, 2009). Међутим, успешно учење захтева изграђивање окружења које пружа подршку за преиспитивање и експериментисање са новим знањима, које улива поверење и осећај сигурности и уважава различите перспективе и искуства наставника, за шта је такође одговоран фацилитатор. То значи да је фацилитатор суочен са изазовом да планира своје интервенције узимајући у обзир често супротстављене циљеве - подстицање критичког односа и истовремено „неговање“ подршке и разумевања између наставника. Да би се успешно носио са овим изазовима, неопходно је да фацилитатор поседује вештине попут активног слушања, постављања „отварајућих“ питања и структурисања искуства оних који уче (Berry, 2008; Megginson and Clutterbuck, 2005). Осим овладавања одређеним вештинама фацилитације учења, потребно је да фацилитатор усвоји одговарајуће етичке принципе, као што су преузимање одговорности за професионално учење, транспарентност, праведност, поштовање приватности оних који уче, пружање једнаких могућности свима, уважавање различитости и превенција насиља (Fransson, van Lakerveld and Rohtma, 2009).

Успешно успостављен однос између фацилитатора и фацилитираних у програмима професионалног развоја наставника производи значајне дугорочне ефекте на професионални идентитет и праксу наставника. Најзначајнији ефекти су: а)

јачање подршке, поверења, отворености и искрености између наставника, што ствара климу повољну за сопствено преиспитивање и истраживање нових могућности професионалног развоја; б) међусобни подстицај у учењу кроз размену искуства и интелектуалне подстицаје; в) развијање практичних знања и подизање ефикасности; г) дубље разумевање релевантних стручних и теоријских знања; д) освешћивање сопствених професионалних уверења, потреба и очекивања и развијање стратегија за промену ограничавајућих и неодрживих уверења; њ) јачање самопоуздања, осећања самоефикасности, проактивности у планирању каријере и задовољства послом; е) овладавање вештинама ефикасног коришћења организационих ресурса у школи да би се добила подршка за сопствени професионални развој (Allan, 2007; Burley and Pomphrey, 2011).

3.2 Конструктивистичко подстицања професионалног учења

Из наведених примера програма професионалног учења наставника, који су били усмерени на развијање вештина рефлексивности, истраживања и експериментисања у пракси и трансформативног учења, видимо да постоје тешкоће у њиховом развоју и да је неопходно додатно обучавати наставнике за активности које могу деловати као спонтане и лако усвојиве. Ако посматрате врхунског професионалца како нешто ради, деловаће вам као да је то једноставно, да „тече“ без много напора и да би то многи могли да изведу. Ипак, иза сваке виртуозности стоји огроман лични напор, савршена овладаност одређеним вештинама, дубоко разумевање принципа на којима тај рад почива и уметнички таленат. Исто важи и за рефлексивну праксу. Није довољно да наставници буду упознати са идејама рефлексивне праксе, искуственог учења, истраживања у пракси, колаборативног учења да би били у стању да их примењују у свом раду. Кроз упознавање са овим теоријским концептима наставници могу да подигну свест о њиховој важности за наставу и образовне исходе, као и да развију аутентичну заинтересованост да постану рефлексивни практичари. Ипак, и даље остаје јаз између њихове спремности да мењају праксу и недостатка вештина да то спроведу у дело. Оно што недостаје да би се тај јаз премостио јесте учешће у активностима професионалног учења које се заснивају на истим принципима на

којима бисмо волели да се заснива савремена настава. Рефлексивни практичар се постаје упражњавањем рефлексивне праксе, дакле, практичним извођењем и вежбањем активности које чине операционализацију пожељних карактеристика новог наставничког професионализма. У том смислу, потребни су модели подстицања професионалне промене који уважавају принципе рефлексивности, фокусирања на лична значења, искуствености, практичности, експериментације, релационизма и дијалога. Такви модели би, такође, требало да се ослањају на знања, компетенције и потенцијале наставника и да им приступају као равноправним и заинтересованим партнерима у заједничком подухвату унапређивања професионалне праксе.

Још од свог настанка, психологија личних конструката настоји да афирмише „другачији пут“ у подстицању личне промене, у односу на преовлађујуће академско и клиничко окружење (Kelly, 1955). Једна од најважнијих одлика тог другачијег пута јесте развојни приступ појединцима, што значи да се промена посматра као развијање личних могућности, компетенција, вештина и вредности које су неопходне особи да се успешно носи са животним проблемима, а не отклањање симптома и постизање стања здравља. Као што се може закључити на основу претходно реченог, промена се у ПЛК у великој мери поистовећује са происходом учења, захваљујући чему се ПЛК издваја као адекватна технологија за подстицање промене у професионалном контексту. Оно што је такође чини погодном за домен професионалног развоја јесте заинтересованост за људске потенцијале, „здраве“ капацитете, креативне могућности и начине на које особе могу да унапреде квалитет личног и професионалног живота. Ове вредности ПЛК дели са позитивном психологијом, чија је кључна метафора унапређивање психичког живота (а не поправљање или излечење) и која има значајан утицај на програме професионалног развоја (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000). Подстицање промене би у том случају значило помагање и охрабривање особе да освешћује ограничења дотадашњих начина функционисања, да осмишљава нове начине и експериментише са њима у пракси, чиме себи ствара бројне нове могућности и постиже оптималну психолошку равнотежу.

Будући да се под променом подразумева овладавање новим животним и професионалним вештинама, јасно је да се ПЛК усредсређује на подстицање „видљиве“ и мерљиве промене. Наиме, у ПЛК се лична значења посматрају перформативно – као радње, као начини да се делује на свет и као водичи за каналисање и усмеравање акције. Усмереност на понашања, на конкретна извођења одређених радњи произлази из схватања да је особа одређена оним што чини и да је нечији идентитет одређен историјом устаљених образаца међуљудских односа, „сидиментираним“ навикама, препознатљивим стиловима понашања (Stojnov, 2011). То значи да је ПЛК заинтересована за унапређење нечијег личног и професионалног извођења, за истраживање и испробавање нових улога, нових личних и професионалних наступа, нових образаца комуникације. Другим речима, подстицати нечију промену значи охрабрити некога да експериментише са новим извођењима, помоћи некоме да овлада новим ситуацијама понашања и да осмисли сценарије за нове улоге. Тако, када се бавимо професионалним проблемима наставника, усмерени смо на конкретне манифестације тих проблема, на то шта наставници раде, како говоре о проблему, као и на то како да постигну жељене вештине.

Алтернативни пут који ПЛК настоји да изгради подразумева, пре свега, уважавајући однос фацилитатора према особи чију промену фацилитира. Уважавање подразумева да фацилитатор третира фацилитираног као експерта, а не као „наивног“ субјекта. То значи да фацилитатор уважава компетентност и животно искуство фацилитираног и да се односи према њему као према стручњаку за личне теорије које је развио током живота. Однос на коме се заснива професионално учење у ПЛК не представља реплику односа између учитеља и његових младих ученика. Инсистира се на томе да је у питању однос двеју или више одраслих особа, које проналазе заједнички интерес да сарађују и које изграђују партнерски однос како би оствариле унапред договорене циљеве. У таквом односу одговорност за промену имају сви партнери, што представља важан услов око кога је неопходно постићи договор приликом отпочињања сарадње. То практично значи да фацилитирани не може рачунати на то да ће га фацилитаторова „чврста стручњачка рука“ водити кроз промену, већ ће бити у ситуацији да доноси значајне одлуке о правцу промене и да

заједно са фацитатором дели одговорност за креирање процеса који је често скопчан са неизвесностима, ризицима и грешкама. Важно је да се кроз уважавајући однос пренесе порука особи да нема квалитетне и одрживе промене уколико се сама не ангажује и не покаже дубоку посвећеност подухвату у који се упустила. Сем тога, стручна знања о подстицању промене која уноси у партнерство, а којима фацитирани не располаже, фацитатор не користи као средство за заузимање надређене позиције, већ као репертоар оруђа која су нужна да би партнерство било успешно. Ова знања се користе на уважавајући начин тако што омогућују да обимна искуства и умећа фацитираниог добију афирмацију и да се искористе као ресурси за промену. Уважавање ових личних знања шаље поруку особи која се мења да својим животним искуством може учествовати као равноправан саговорник у процесу фацитирања промене, да је компетентна и способна да управља сопственим животом и да располаже „ризницом мудрости“ на коју може да рачуна у савладавању нових изазова. На суштину уважавајућег односа упућује Келијево (Kelly, 1955) схватање човека, изражено кроз метафору човека – научника. Особа се у ПЛК посматра као творац личних претпоставки о свету, које настоји да провери кроз своје понашање, попут научника који осмишљава и изводи експериментално истраживање. То значи да је особа заинтересована за креирање јасних и проверљивих предвиђања о свету, која јој омогућују да тај свет осмисли и да оствари контролу над сопственим животом. Управо такав интерес показују истраживачи, настојећи да изграде научна знања у различитим областима, укључујући и науке о човеку. Овакав став уважава једнак епистемолошки статус двеју врста научника: креатора личних теорија и професионалних научника који истражују те личне теорије. Обе врсте научника на сличан начин спознају свет, изводе сличне мисаоне и понашајне операције, на сличан начин структуришу знања. То повлачи за собом нужност да се особа, за чије смо приватне теорије заинтересовани као фацитатори, третира као експерт за „сопствену науку“. Другим речима, у психологији личних конструката, фацитирани је тај коме се обраћамо када желимо да разумемо његов проблем и од њега тражимо потврду адекватности наших интервенција, чиме се признаје његово

искуство као „личног научника“ и истовремено инсистира на његовој укључености у процес промене као неопходног агенса.

Уважавање личних значења и искустава особе која се мења указује на још једну значајну премису подстицања промене у ПЛК – дијалошки карактер односа између фацилитатора и фацилитираног. Успостављање односа улога представља један од најважнијих циљева сарадње између фацилитатора и фацилитираног. Видели смо да је однос улога дефинисан у ПЛК као однос разумевања између партнера и у коме они настоје да међусобно усаглашавају активности на основу узајамног разумевања (Kelly, 1955). У случају активности којима се подстиче професионално учење/промена, од фацилитатора се очекује да буде у односу улоге са особом чију промену подстиче, што значи да настоји да што ближе упозна свет значења којима се та особа користи, да сагледа ствари из њене перспективе, да овлада њеним личним језиком. Спремност да се ствари разумеју на начин на који их фацилитирани разуме представља значајну компоненту успешног односа у ПЛК, која се назива прихватање (Kelly, 1955). Фацилитатор кроз прихватање показује заинтересованост за то како фацилитирани доживљава околности и догађаје са којима се сусреће, чиме се отвара пут размени значења и дијалогу између партнера (Džinović, 2010b). Однос између партнера је стално преговарање око циљева, дефиниције проблема, одрживости досадашњих конструкција, значења промене, могућих решења. У преговарачком процесу, перспектива фацилитираног је у потпуности уважена и легитимизирана и уз његову сагласност се значења из те перспективе дискутују, преиспитују и мењају. Дијалошки однос подразумева да фацилитирани може да не пристане на дискутовање о одређеним идејама и уверењима, да изрази неслагање са фацилитатором или да напусти дијалог. У таквим околностима су сва унапред формирана значења „крхка“ и подложна честим реинтерпретацијама, али зато дијалошки карактер односа између фацилитатора и фацилитираног представља окружење које подстиче креативност и експериментисање.

Имајући у виду поменуте принципе на којима се заснива подстицање промене у ПЛК, није тешко уочити њихову сличност са принципа дефинисаним у коучингу, као савременој и све утицајнијој технологији подстицања професионалне ефикасности и

развоја. То је неке ауторе навело на тврдњу да је психологија личних конструката била заснована на принципима коучинга и пре него што је коучинг формално конституисан у теорији и пракси (Stojnov and Pavlovic, 2010). Поменути аутори су предложили структурисање активности подстицања промене у ПЛК у пет фаза, ослањајући се на метафору заједничког истраживачког пројекта као сликовитог описа односа између партнера. Такође, предложени петофазни модел инспирисан је постојећим моделима структурисања активности у коучингу и представља прилагођавање „традиционалне“ динамике подстицања промене у ПЛК захтевима за јаснијом структурацијом процеса личне и организационе промене у коучингу. Прва фаза названа је преговарање око циљева и показује значај који се у подстицању професионалне промене придаје одређивању јасних циљева рада. Подстицање промене је циљу усмерена активност, што значи да је за успех тог заједничког подухвата од велике важности да фацититирани одреди у ком правцу жели да се мења, које стање или перформансе жели да постигне променом. Постављање циља промене најчешће подразумева преговарање, пошто је нужно да тај циљ буде релевантан за активности подстицања психолошке промене, прецизан, довољно специфичан, достижан и временски орочен (Whitmore, 2002).

Замислимо да се наставник из нашег примера, који има проблем да прихвати Интернет у настави (видети страну 58), обрати фацититатору са жељом да превазиђе ту професионалну препреку. На почетку би било корисно осигурати консензус у вези са тиме шта наставник треба да постигне током заједничког рада на промени, када је у питању коришћење нових технологија у настави. Циљеви попут „променити однос према Интернету“ или „користити Интернет без страха да ће ми се настава претворити у игру“ нису адекватни, јер делују уопштено, нејасно и без мерљивих показатеља успеха. Знатно операционалније звучи циљ „у року од три месеца, почети користити Интернет као средство подстицања истраживачког рада код ученика, на двадесет посто часова и у педесет посто домаћих задатака“. Јасно је да је овако дефинисан циљ резултат подробног преговарања и да би без инсистирања на његовом „брушењу“ циљ био превише лабаво постављен, па би и цео каснији процес био конфузан.

Следећа фаза предложеног модела односи се на испитивање ширег семантичког простора, унутар кога је потребно позиционирати пожељну промену. Наиме, како је већ речено, у ПЛК се претпоставља да су лична значења организована и систем и да

је свако појединачно значење манифестација шире мреже значења. Другим речима, одређени проблем или решење тог проблема одражавају имплицитне теорије, уверења и вредности које чине окосницу нечијег психичког живота, па свака промена нужно имплицира промену ових сржних значења. Стога је неопходно испитати шири поглед на професионални и лични живот особе, као и импликације које би промена у пожељном правцу произвела у систему конструката. Крајња сврха активности у овој фази јесте освешћивање „одговорности“ постојећих семантичких конструкција за проблем и њиховог ограничавајућег утицаја на појаву нових значења и решења.

У нашем примеру би рад са наставником у овој фази подразумевао анализу дубљих импликација коришћења Интернета и придржавања класичној настави, предности и недостатака поменутих алтернатива, сагледавање наставникове теорије о томе како би настава требало да изгледа и какав је садржај наставничке улоге и слично. Из нашег примера анализе надређених конструката, види се да се употреба нових технологија у настави тиче сржних педагошких вредности које дели већина наставника, а што је значајан увид који се стиче у фази испитивања значења.

Трећа фаза подразумева елаборацију нових значења, као кључну активност. Након испитивања система конструката, неопходно је проверити у којој мери је спреман за промену. Циљ је да фацитирани, у заштићеном окружењу и уз подршку фацитатора, испита и тестира сопствене потенцијале за учење и „апсорбовање“ промене. У извесном смислу, истражује се колико је систем конструката флексибилан, „растегљив“ и отворен за новине. Активности у овој фази представљају припрему за експериментисање, што подразумева да се фацитирани припрема за идеју да ће ствари изгледати другачије, „зближава“ се са новим улогама и почиње да елаборише свој будући професионални и приватни живот из перспективе новонастајућих конструкција. Конкретније речено, у овој фази се разматрају потенцијална нова решења, анализирају могућности за нове улоге и изводе мисаони експерименти у којима особа антиципује исходе тих решења и улога.

Наставник из примера који смо навели до сада је освестио разлоге због којих има проблем са прихватањем Интернета у настави, а у фази елаборације настоји да замисли околности под којима би то било могуће, а да његове сржне професионалне вредности не буду угрожене. Разматрајући могућа решења, наставник поставља временско ограничење и тематско везивање употребе Интернета као услове под којима би његова примена у настави имала смисла. Такође, разрађујући идеју о наставнику који користи Интернет у настави, повезује ту слику са улогом иновативног наставника, који прати савремене токове и успоставља ближу комуникацију са новим генерацијама.

Следи фаза експериментације, у којој се планирају, припремају и изводе конкретни експерименти у пракси, са циљем провере одрживости нових конструкција. Након што су нова значења осмишљена и елаборисана у претходној фази, потребно их је конкретизовати и превести у изводљиве акте. Извођење понашајних епизода, које се односе на решења одређених проблема или на нове професионалне улоге, представља најбољи начин да се испитају њихова смисленост и одрживост, као и да се унесу промене на основу фидбека „са терена“. Извођење експеримента је активност која се пажљиво планира и припрема, како би се постигли најбољи ефекти, а ризици свели на минимум. Неопходно је да фацитатор помогне фацитираном да јасно дефинише очекивања од експеримента и да их изрази кроз релевантне и проверљиве претпоставке, да осмисли садржај експеримента и контекст у коме ће се експеримент изводити, да дефинише критеријуме за евалуацију исхода експеримента. Посебно је важно осигурати то да је фацитиран у стању да се носи са евентуалним негативним исходима експеримента, као и то да експеримент доведе до контролисаних ефеката у ширем систему конструката. Један од најзначајнијих начина спречавања негативних ефеката јесте експериментисање „у малим корацима“. То значи да би осмишљена понашајна епизода требало да буде ускообухватна како не би могла да произведе превише крупне последице, али истовремено да буде значајна да би произвела пожељне ефекте. Током планирања, припреме и извођења експеримента неопходно је да подршка коју фацитатор пружа буде наглашена, како би фацитиран добио додатно охрабрење да експериментише са новинама.

У замишљеном припрему рада са наставником, који настоји да овлада употребом Интернета у настави а да при том задржи озбиљност и професионалност свог посла, фаза експереиментације би могла да подразумева осмишљавање и извођење конкретних наставних активности, уз употребу Интернета. У креирању таквог експеримента би били размотрени наставникови поступци, били би планирани наставни садржаји, начини подстицања ученика да узму учешће на часу или у ваннаставним активностима, као и начини на које би наставник могао да се носи са ризицима да се час „претвори у игру“. Контрола ризика би подразумевала да наставник, најпре, на делу часа испроба планиране активности, а да их потом, у зависности од исхода, прошири на цео час.

Последња фаза модела конструктивистичке фацитације названа је евалуација, што значи да у њој преовлађују активности процене резултата експериментисања и ревизије конструкција. Изведени експеримент је, сам по себи, произвео неко искуство и промену, али је рефлексивна анализа тих промена од значаја за успешно заокруживање процеса и планирање нових циклуса подстицања промене. Евалуација подразумева сагледавање позитивних и негативних ефеката експериментисања, одмеравање тих ефеката у односу на постављени циљ и сагледавање ширих импликација експерименталних „налаза“. Смисао евалуације је и да се унесу корекције у понашања која су била предмет тестирања, ради оптимализовања њихових ефеката. Оно што је важно имати у виду, евалуација се спроводи на основу критеријума који су фацитираном релеватни, а не на основу неких универзалних и „спољашњих“ критеријума. Такође, важно је нагласити да је процес, који је овде шематски приказан, циркуларан и реверзибилан, што значи да се активности често враћају у неку од претходних фаза, да се фазе преплићу, као и да се промена често постиже након вишеструко поновљених циклуса, а не само у једном.

У случају наставника који се одлучио за испробавање Интернета у настави, евалуација може показати да је Интернет унео неочекивану позитивну динамику у ток часа, да су ученици озбиљно схватили његову примену у учењу, али да су се отворила нова питања, која се односе на то која је прихватљива мера коришћења информација са Интернета, како превазићи разлике у информатичкој компетентности међу ученицима, како заштити ученике од злоупотреба путем Интернета или како планирати различите активности које укључују употребу Интернета.

4. Метатеоријске претпоставке квалитативних истраживања у друштвеним наукама

„Многи заговорници критичке теорије, конструктивисти, припадници постструктуралистичке и постмодернистичке школе мишљења одбацују позитивистичке и постпозитивистичке критеријуме за евалуацију сопственог рада. Они доживљавају те критеријуме као ирелевантне за њихов рад и тврде да ови критеријуми производе само једну врсту науке, науку која утишава превише гласова.“

Denzin and Lincoln, 2005, 12

У претходним поглављима су изложени теоријски модели професионалног учења, који су утицали на дефинисање професионалног развоја наставника у овом раду. Такође, размотрене су студије о ефикасности програма професионалног развоја наставника, које указују на карактеристике које би пробни програм у нашем истраживању требало да има да би подстакао промену. У наставку следи приказ метатеоријских претпоставки савремених квалитативних истраживања, које су у сагласности са изнетим теоријама учења и подстицања промене. Наиме, пошто нам је у овом раду стало до тога да подстакнемо дијалог између наставника, који подразумева поливокалност и мултиперспективност, узимамо за озбиљно горе поменуто упозорење Денцина и Линколнове о ефектима позитивистичких приступа у друштвеним наукама. Стога, определили смо се за квалитативни истраживачки приступ, јер омогућује уважавање идеја и вредности на којима се заснива овај рад. Наиме, иако је легитимно да квалитативна истраживања у друштвеним наукама буду заснована на позитивистичкој или постпозитивистичкој парадигми, данас преовлађују квалитативна истраживања која одражавају идеје и интересе постструктурализма, критичке теорије, конструктивизма и партиципативистичке парадигме (Guba and Lincoln, 2005). За већину савремених приступа у квалитативним истраживањима, другим речима, карактеристично је становиште које подразумева да је истина социјално конструисана и перформативна. То их чини компатибилним са

теоријама учења и теоријама социјалног конструисања, о којима је било речи у претходним поглављима.

Савремени тренутак у области квалитативних истраживања обележен је значајном теоријском и методолошком разноврсношћу (Frost et al., 2010; Willig, 2008). Другим речима, савремена квалитативна истраживања представљају породицу разнородних парадигми, које су лабаво повезане заједничким епистемолошким уверењима о знању као друштвеној конструкцији. Када је реч о приступима, постоји још већа разноликост квалитативних истраживања, која указује на мултиперспективистичку и мултипрактичку историју развоја квалитативних истраживања. Наиме, квалитативна истраживања се заснивају на традицијама етнометодологије, феноменологије, херменеутике, феминизма, ризоматике, деконструкционизма, етнографије, интервјуисања, психоанализе, студија културе, посматања са учествовањем (Denzin and Lincoln, 2005). Овакво стање омогућује квалитативним истраживачима да на креативан начин комбинују различите истраживачке парадигме, приступе, методе и технике, стварајући јединствене синтезе које одговарају њиховим специфичним интересовањима, циљевима и истраживачком сензибилитету. Штавише, од квалитативних истраживача се очекује да покажу компетентност у примени више различитих приступа и метода, које ће комбиновати у сложеним миксметодским нацртима (Denzin, 2010; Teddlie and Tashakkori, 2003). У том смислу, аутори се позивају на познату метафору израђивача бриколажа или килтова, коју су употребили Денцин и Линколнова да би описали улогу квалитативних истраживача у данашње време (Denzin and Lincoln, 2005; Kincheloe, 2001; 2005). Особе које израђују бриколаж или килт су у стању да искористе сваки расположиви материјал, како би створили нове и мултифункционалне предмете. Квалитативни истраживач као израђивач бриколажа или килта користи сопствена оруђа и примењује све стратегије, методе и емпиријске материјале који су му при руци, а по потреби смишља нова оруђа и начине рада, да би дошао до жељених и корисних ефеката. Коначан резултат тако осмишљеног истраживања је једна врста колажа, састављеног од флуидних и међусобно повезаних представа (конструкција, наратива, слика).

Међутим, и поред парадигматских разлика, савремена квалитативна истраживања имају неке заједничке метатеоријске претпоставке. Та „једногласност“ настала је као критички одговор на квантитативна истраживања и традиционална етнографска и антрополошка истраживања до седамдесетих година XX века, која деле уверење да постоји објективна и универзална истина до које се стиже ригорозном применом научног метода (Denzin and Lincoln, 2005). У Табели 2 су представљене најзначајније парадигматске и методолошке разлике између квалитативних и квантитативних истраживања.

Табела 2. Парадигматске и методолошке разлике између квалитативних и квантитативних истраживања

	<i>Квалитативна истраживања</i>	<i>Квантитативна истраживања</i>
На којим парадигмама се заснивају?	Постструктурализам, конструктивизам, партиципативизам	Позитивизам и постпозитивизам
Како схватају знање?	Знање је социјално конструисано, испреговарано, контекстуализовано и променљиво; за знање су карактеристичне мулиперспективност и вишегласност	Знање је одраз објективне и универзалне истине
За какве истраживачке податке су заинтересовани?	За личне перспективе, идиографска и локална знања у форми локалних наратива; инсистирају на богатим и детаљним описима	За опште законитости и принципе; отписују идиографске елементе и избегавају детаљне описе због ризика од субјективизма
Који истраживачки циљ имају?	Промена друштвене стварности, суочавање са друштвеним препрекама, подстицање дијалога, еманципације и демократије, деконструкција опресивних дискурса и опуномоћавање локалних заједница кроз давање гласа маргиналним групама	Акумулација научног знања; задржавање дистанцираног приступа предмету истраживања и удаљености од локалних друштвених тема и изазова

Оно што је видљиво на основу горње табеле јесте да се наспрам традиционалног квантитативног приступа заснованог на потрази за истинитим знањем о истраживаном феномену, које је независно од субјективних утицаја истраживача и „ослобођено“ променљивости социјалног контекста, конституишу квалитативна истраживања као интерпретативна, рефлексивна и трансформативна социјална пракса. Стога ће у овом поглављу прво бити детаљније размотрене поменуте карактеристике савремених квалитативних истраживања. Затим ће бити

представљени критеријуми за њихову евалуацију, имајући у виду захтеве постављене пред квалитативна истраживања да оправдају свој научни статус.

4.1 Квалитативна истраживања као интерпретативна, рефлексивна и трансформативна социјална пракса

Једна од најважнијих карактеристика савремених квалитативних истраживачких приступа јесте њихова усредсређеност на значења којима се користе актери различитих друштвених процеса, пракси и институција (на пример, Denzin and Lincoln, 2005; Denzin, 2009; Geertz, 1983; Willig, 2008). Квалитативни истраживачи наглашавају да је стварност социјално конструисана и стога су заинтересовани за квалитет феномена, за процесе и значења која се не могу експериментално испитивати и квантификовати у терминима количине, интензитета или учесталости. Наиме, квалитативни истраживачи полазе од претпоставке да је друштвени живот организован у форми семантичких структура, које можемо разумети уколико анализирамо њихова значења. Другим речима, квалитативна истраживања подразумевају анализу значења помоћу којих се конструише друштвена стварност. Ова значења су „посредник“ између друштвених институција и њихових актера, зато што се актери користе значењима присутним у свакодневној социјалној интеракцији да би осмислили друштвену стварност чији су учесници (Denzin, 2009; Kamberelis and Dimitriadis, 2005a). То значи да је за успешно квалитативно истраживање неопходно да истраживачи разумеју смисао који друштвени актери приписују одређеним феноменима, да их сагледају из перспективе тих актера, а не да инсистирају на „погледу изван било које перспективе“. У том смислу треба разумети заинтересованост квалитативних истраживача за личне приче, за представљање „живих“ искустава и „давање гласа“ различитим социјалним протагонистима.

Рефлексивност представља још једну од незаобилазних карактеристика квалитетног квалитативног истраживања. Рефлексивност подразумева да је истраживач свестан своје улоге у истраживању и да је спреман да непрекидно анализира како утиче на обликовање истраживања. Рефлексивни квалитативни истраживач препознаје блискост односа између себе, осталих учесника истраживања

и предмета истраживања и схвата да је истраживање интерактивни процес, у коме није могуће „стајати по страни“, нити је то намера истраживача. Другим речима, рефлексивност значи да је истраживач свестан да истраживање представља ко-конструкцију, која настаје између учесника истраживања и да је неопходно да сопствени глас и јаство третира као предмет анализе (Cunliffe, 2003; 2004; Guba and Lincoln, 2005; Hertz, 1997). У том смислу, важно је да истраживач буде осетљив за сложеност квалитативног истраживања, која подразумева придавање значаја мултиперспективности и вишезначности феномена који се конституише кроз социјалну интеракцију током истраживања, као и уважавање вишеслојности културног и политичког контекста у коме се истраживање одвија (Kincheloe, 2005). Ова ситуираност квалитативних истраживања у дискурзивне процесе, суочава истраживаче са „парадоксима“ њихове двојне укључености у истраживања – као актера и истовремено аналитичара дискурса (Cunliffe, 2003). Парадокси који се постављају пред квалитативне истраживаче односе се на то како бити учесник и истовремено сакупљати податке, како истовремено бити у сопственој позицији и у позицијама осталих актера, како представити испреплетаност гласова у истраживању без привилеговања сопственог гласа, како „утемељити“ знање добијено у истраживању ако се полази од претпоставке да ниједно знање не може бити утемељено. Дилеме о којима је реч могу се делимично превазићи уколико истраживачи непрекидно преиспитују своје филозофске, теоријске и методолошке позиције, испитују утицај односа између истраживача и учесника на конструисање знања и приступе резултатима истраживања као привременим и стално променљивим „радним теоријама“ а не готовим истинама (Cunliffe, 2003).

Посебно важну димензију социјалне интеракције током истраживања представљају односи моћи (Denzin and Lincoln, 2005; Kincheloe, 2005; Parker, 2005). Знања произведена у квалитативним истраживањима представљају резултат социјалних односа, који се карактеришу неједнакошћу у моћи и стратегијама субјективизације актера истраживања. Односи моћи указују на то да нема политички „невине“ науке, што значи да је важно осветлити друштвене импликације до којих доводе квалитативна истраживања. Другим речима, истраживачи би требало да учине

видљивим имплицитна уверења, вредности, норме и критеријуме, који привилегују одређена знања и гласове, док друге искључују или сматрају мање важним. Важно је да истраживачи буду осетљиви на то којим гласовима је пружена прилика да се чују, какву верзију приче су ти гласови конструисали, у чијем је интересу таква верзија, а кога делегитимизује. Квалитативна истраживања представљају друштвено деловање, Освешћивање односа моћи има за циљ да се у истраживање укључе сви заинтересовани гласови и да се подстакне њихов дијалог о легитимности истраживања и истраживачевих одлука. Ради се о „размоћавању“ истраживача, као позиције чија је перспектива до сада била привилегована и настојању да се моћ равномерној расподели на све учеснике истраживања.

Рефлексивност, између осталог, подразумева свест о томе како истраживачке стратегије обликују ток и исходе истраживања. Потребно је анализирати које су филозофске и теоријске претпоставке биле имплицитно присутне приликом избора теме и фокуса истраживања, које алтернативне позиције су истраживачи разматрали, како дефинисање истраживачких питања обликује истраживање и ограничава могуће исходе, како истраживачки нацрт и одабране методе конструишу резултате, које парадигме су водиле истраживаче приликом интерпретације резултата и да ли су могуће алтернативне интерпретације (Haunnes, 2012; Symon and Cassell, 2004; Willig, 2008). Да би одговорили на поменуте рефлексивне захтеве, истраживачи би требало да записују своје претпоставке и „увиде“ током истраживања, да прате њихове промене, да воде истраживачки дневник о својим размишљањима и осећањима као учесника истраживања, да прегледају визуелне и тонске записе истраживања анализирајући како њихово присуство утиче на социјалну интеракцију, да о налазима дискутују са колегама (Haunnes, 2012). Дакле, квалитативно истраживање испуњава услове рефлексивности када истраживачи приступе истраживању као заједничкој, вишегласној и стално настајућој социјалној активности, у којој су њихова значења уплетена са значењима осталих учесника. Такав однос према истраживању налаже истраживачима да буду рефлексивни, што значи да анализирају сопствену перспективу и себе као актере, а не само да подстичу рефлексije других учесника како би се бавили значењима које они приписују истраживаним појавама.

Рефлексивност истраживача умањује ризик од наметања истраживачеве перспективе или одузимања гласа некој од перспектива, чиме се обезбеђује да квалитативно истраживање испуни своју најзначајнију друштвену намену - да буде пракса помоћу које се друштво еманципује, демократизује и мења.

Видимо да подстицање дијалога и заједничког конструисања у квалитативним истраживањима није само себи сврха, већ има за циљ подстицање друштвене и личне промене. Савремени квалитативни истраживачи су друштвено ангажовани и заинтересовани да применом квалитативних истраживачких поступака допринесу решавању одређених друштвених проблема, еманципацији и афирмацији маргинализованих друштвених група, интеркултурном дијалогу или оснаживању локалних заједница за проактивно и демократско деловање. Другим речима, савремени моменат у области квалитативних истраживања у знаку је улоге коју она имају у критичком дијалогу о демократији, роду, класној припадности, нацији, глобализацији, слободи и друштвеној заједници (Denzin and Lincoln, 2005). Поменути аутори говоре о каталитичкој аутентичности истраживања, као једном од важних својстава, које представља потенцијал истраживања да покрене учеснике на акцију и да обезбеди укљученост истраживача у обучавање учесника социјалним вештинама неопходним за друштвену акцију, партиципацију и еманципацију. То значи да се квалитет и вредност друштвених истраживања процењују не само на основу њихових методолошких карактеристика, већ и на основу њихове друштвене одговорности.

Идеју да истраживачка пракса треба да служи повећању животних могућности и подстицању иновативних решења за социјалне и личне проблеме износи и Кели у својој психологији личних конструката (Kelly, 1955). По његовом мишљењу, истраживачки поступци треба да омогуће истраживачу да сагледа одређену појаву помоћу значења којима се служе актери те појаве и да их покрене на реконструкцију, уважавајући њихове потенцијале за промену и активну улогу коју у тој промени играју. То значи да истраживачки поступци имају функцију да: а) омогуће уношење значења актера истраживања – конструкти којима се актери користе представљају димензије помоћу којих они изводе акције и зато се на основу тих конструката може подстаћи лична или групна промена; б) дефинишу проблем на употребљив начин –

истраживање се конципира као конструисање серије оперативних хипотеза, које одређују правац у коме се крећу истраживач и остали учесници и чија се одрживост континуирано проверава кроз дијалог; в) подстакну нове идеје – добро истраживање подстиче иновативне приступе проблемима, негује отвореност за нова искуства и охрабрује појединце и друштвене групе на експериментисање са новим социјалним значењима; г) открију додатне ресурсе за промену – циљ истраживања је да ангажује „скривене“ потенцијале појединаца или заједница, који могу бити стављени у функцију њиховог развоја и еманципације. Као што се може закључити, Келијева методолошка позиција је веома блиска филозофији савремених квалитативних истраживања. То обезбеђује методама и техникама из психологије личних конструката значајан потенцијал за примену у квалитативним истраживањима, о чему ће бити речи касније.

4.2 Критеријуми за евалуацију квалитативних истраживања

Почев од осамдесетих година двадесетог века, квалитативна истраживања пролазе кроз нову трансформацију, која је подстакнута кризом легитимације и представљања у друштвеним наукама (Denzin and Lincoln, 2005). Наиме, истраживачи друштвених и хуманистичких тема преиспитују традиционалне вредности и критеријуме, који су обезбеђивали истраживањима статус научности. У питању су критеријуми ваљаности, поузданости, објективности и уопштљивости, који су карактеристични за истраживања у оквиру позитивистичке и постпозитивистичке парадигме. Савремени квалитативни истраживачи нису могли да пристану на захтеве потекле из парадигми које почивају на идејама о постојању универзалне истине и објективног приступа њеном проучавању, што је био подстицај да се дефинишу алтернативни критеријуми за процену квалитативних истраживања. Други значајан подстицај представљали су „притисци“, који долазе од представника позитивистичке парадигме и научних часописа. Најзначајнија примедба квалитативним истраживањима, која долази „из другог табора“, јесте да су под великим утицајем субјективистичких фактора, што њиховим резултатима даје више карактер уметничког или дневничког материјала него научних података. Други значајан притисак на квалитативне

истраживаче да чвршће дефинишу сопствене критеријуме научности извршили су уређивачки одбори научних часописа, у којима су квалитативни истраживачи објављивали своје резултате (Tracy, 2010). Наиме, вредности и принципи квалитативних истраживања често не наилазе на разумевање и одобравање од стране уређивачких политика часописа. Сем тога, одговорни за уређивачку политику често нису припремљени за процену квалитативних истраживања и поред званично исказане спремности да их објављују. То значи да су очекивања од научних чланака заснованих на квалитативним истраживањима остала у границама позитивистичких критеријума, што „дисциплинује“ квалитативне истраживаче, на начин да опонашају квантитативна истраживања, да би могли да објављују своје налазе. У том смислу, јасно дефинисани критеријуми квалитета омогућују да се евалуација квалитативних истраживања учини структурисанијом и транспарентнијом, чиме се постиже и веће поверење научне заједнице у квалитативна истраживања. Трећи значајан разлог за дефинисање критеријума легитимације квалитативних истраживања јесте потреба да се омогући дијалог и стратешка сарадња између различитих приступа унутар квалитативне парадигме (Denzin, 2008; Tracy, 2010). Неопходно је створити „заједнички језик изврности за квалитативна истраживања и користан педагошки компас“ (Tracy, 2010, 849), који не представља препреку за испољавање значајних разлика и специфичности сваког квалитативног приступа.

Критеријуми квалитета квалитативних истраживања, које наводи већина аутора, су: 1) релеватност; 2) озбиљност; 3) уверљивост; 4) преносивост; и 5) рефлексивност (Denzin and Lincoln, 2005; Elliott, Fischer and Rennie, 1999; Guba and Lincoln, 1989; Hewood and Pidgeon, 1992; Tracy, 2010). Најпре, важно је да истраживање буде релевантно и актуелно за област у којој се спроводи, да доводи до нових и значајних увида који преиспитују устаљена мишљења и друштвене праксе, као и да његови резултати подстичу знатижељу и рефлексивност код научне јавност. Другим речима, релеватно је оно истраживање на које публика реагује са: „Ово је занимљиво“, или чак „Ово је провокативно“, а не са „Ово је очигледно“ (Murray, 1971).

Озбиљност се односи на то како су истраживачи приступили истраживању: колико су прецизно и сложено применили истраживачку процедуру, колико су времена посветили прикупљању података, колико је богат и разноврстан обухват података, да ли су употребили адекватне истраживачке поступке за прикупљање и обраду података. Такође, озбиљност се односи и на видљивост истраживачког поступка и могућност праћења промена кроз које је истраживање пролазило. То значи да је неопходно да истраживач јасно покаже поступке прикупљања и анализе података, као и да учини видљивим методолошке промене, које су настале као резултат настојања да се постигне што боље разумевање.

Уверљивост се односи на то колико су налази уверљиви и веродостојни, у смислу да обезбеђују увид у „жива значења“ актера. У том смислу, важно је да истраживач покаже добру повезаност између конструисаних стварности учесника истраживања и сопствених тумачења тих конструкција. Уверљивост се постиже низом поступака, који обезбеђују да се резултати сагледају из перспективе различитих актера истраживања. Истраживач би требало да понуди богате и „живе“ описе, који омогућују читаоцима да сами разумеју значења којима се користе учесници истраживања. Праксе које, такође, чине истраживање уверљивим су триангулација, дуже посвећивање учесницима истраживања, провера истраживачевих интерпретација заједно са учесницима и вођење критичког дијалога са колегама који подстичу рефлексивност истраживача.

Преносивост се тиче могућности уопштавања резултата истраживања, њихове примењивости изван специфичног контекста у коме је истраживање настало. Истраживач би требало да обезбеди довољно детаља о испитаницима и њиховим животним околностима, на основу којих читаоци могу да просуде на које друге контексте би налази могли да се односе. Преносивост се односи и на приказивање прича учесника у форми сведочанства, што подстиче емоционално уживљавање читалаца и њихово уверење да су слично доживели у другачијем контексту.

О рефлексивности као карактеристици врхунских квалитативних истраживања је већ било речи. Најкраће, потребно је да постоје подаци о улози истраживача у обликовању истраживања, да истраживачи освесте сопствена уверења и вредности

које су унели у истраживање и да осветле на који начин та уверења и вредности интерагују са уверењима и вредностима осталих учесника истраживања. Такође, очекује се да истраживач учini видљивим сопствене дилеме, сумње, размишљања током истраживачког процеса, као и да „негује несигурност“ у истраживачке закључке. Као што је већ поменуто, рефлексивност се постиже вођењем истраживачког дневника, прављењем видео и тонских забележака са истраживања и вођењем рефлексивних дијалога са актерима истраживања.

5. Методолошки оквир истраживања

У овом поглављу ће бити представљен нацрт истраживања, са описом истраживачког проблема, циљева истраживања, учесника, истраживачких поступака за прикупљање података и поступака анализе и интерпретације података.

5.1 Проблем и значај истраживања

Савремене теорије о професионалном учењу, које су размотрене у теоријском делу овог рада, омогућиле су да се професионално учење наставника посматра као рефлексивни процес, у коме наставници освешћују своја имплицитна уверења, о њима дискутују и преговарају са другима, преиспитују их и осмишљавају нова (Argyris and Schön, 1978; Cooperrider and Whitney, 2005; Kolb, 1984; McLaughlin and Talbert, 2001; Mezirow, 2009; Schön, 1983; Senge, 1990). Тиме што о учењу говоре као о промени личних значења, описане теорије су показале блискост са психологијом личних конструката и на тај начин омогућиле уплив конструктивистичких идеја у област целоживотног учења. Такође, смештајући учење у домен организационог развоја, кооперативног учења и тимског рада, поменуте теорије су отвориле простор за повезивање са дискурзивним и социоконструкционистичким правцима у психологији (Bahtin, 1980; Billig, 1987; Shotter, 1993). Оно што је, међутим, до сада изостало јесте дубље повезивање конструктивистичког становишта са дијалошким и реторичко-респонзивним приступима целоживотном учењу. Нису довољно осветљена значења која саговорници ко-конструишу у свакодневним дискусијама, као непосредном и најочигледнијем контексту употребе тих значења. Конкретније речено, у разматрањима значаја сарадње између чланова тима и изграђивања заједничке визије и професионалних вредности, превиђа се реторичко-респонзивни аспект језичке прагматике, који структурише и каналише професионална значења у форми дилема, чиме се омогућује развој нових заједничких конструката у вези са професијом. То значи да досадашњи теоријски и методолошки оквири нису омогућавали да се испитају конструкти као дијалошка семантичка средства, као значењске конструкције које настају између људи, у тренутку док изграђују однос и заједничка значења кроз размену исказа. Стога, биле су ограничене могућности да се

испита улога реторичко-респонзивне групне активности у реконструисању значења којима наставници осмишљавају своју професију. Такође, изостало је систематично испитивање начине на које се ова реторичко-респонзивна активност наставника може подстаћи у некој форми програма професионалног развоја. Допринос овог рада, стога, биће у томе што превазилази ове проблеме: а) најпре, развијајући и примењујући поступак елицитирања конструката на основу анализе наставничке реторике; б) испитујући ефективност пробног програма професионалног развоја наставника, који подразумева подстицање продуктивне реторике у групи наставника применом теоријских и практичних знања из психологије личних конструката.

5.2 Предмет истраживања, циљеви и хипотезе

Предмет овог истраживања јесу конструкти у конверзацијама наставника, димензије значења које се артикулишу у размени супротстављених аргумената о практичним проблемима са којима се наставници сусрећу. У теоријском делу је предложено да се конструкти посматрају као дијалоска средства, која се конституишу и мењају у реторичкој размени. Намера овог рада је да се мапирају те реторичке семантичке димензије, на основу анализе разговора трију група наставника у основној и две средње школе. Сем тога, предмет истраживања је и тестирање „огледног модела“ подстицања професионалног учења наставника, који је подразумевао извођење серијала фокус група са наставницима у основној школи. Стога, ово истраживање има два циља: 1) утврђивање конструката које наставници конструишу и користе током разговора о професионалним темама; 2) испитивање ефеката активности подстицања трансформативног учења код наставника основне школе у акционим фокус групама.

Претпоставке које желимо да проверимо у овом раду су:

- 1) У групи наставника у основној школи у којој се тестира ефективност огледног модела подстицања професионалног учења очекује се постепени пораст заступљености активности које се односе на пружање подршке, размену искуства, међусобно разумевање, испољавање сржних уверења, сарадњу са

модератором. Такође, очекује се стални пораст заступљености нових увида и позитивних емоција, као резултат подстакнуте професионалне промене.

- 2) Очекује се постепено опадање, током одвијања огледног модела, активности које се односе на изношење сопственог искуства које није намењено размени са другима, услед све заступљеније орјентације ка другим наставницима. Такође очекује се опадања заступљености негативних емоција.

5.3 Учесници истраживања

У истраживању су учествовали наставници из једне основне школе, једне гимназије и једне стручне школе. Основна школа се налази у Шапцу, који представља град средње величине, док се гимназија и стручна школа налазе у Београду. Поступак одабира учесника истраживања је започео тако што су стручни сарадници у поменутиим школама обавестили наставнике о теми истраживања и позвали заинтересоване да узму учешће у њему. Позиву за учешће се одазвало девет наставника у основној школи, осам наставника у стручној школи и седам наставника у гимназији. У основној школи је у фокус групи учествовао и један психолог-стручни сарадник. Укупно је у истраживању учествовало 24 учесника. У Табели 3 налазе се подаци о предметима које наставници предају и годинама радног стажа.

Табела 3. Профил учесника истраживања

<i>Основна школа</i>		<i>Стручна школа</i>		<i>Гимназија</i>	
Предмет	f	Предмет	f	Предмет	f
Техничко и информатичко образовање	2	Српски језик	1	Страни језици – француски, шпански	2
Разредна настава	1	Физичко и здравствено васпитање	1	Грађанско васпитање	1
Физика	1	Грађанско васпитање	1	Физика	1
Ликовна култура	1	Страни језик - енглески	1	Рачунарство и информатика	1
Музичка култура	1	Рачунарство и информатика	1	Филозофија	1
Српски језик	1	Математика	1	Историја	1
Хемија	1	Социологија	1		
Психолог – стручни сарадник	1	Основи економије	1		
Укупно учесника	9		8		7
Стаж (у годинама)	f	Стаж (у годинама)	f	Стаж (у годинама)	f
0 - 5	3	0 – 5	3	0 – 5	2

5 - 20	6	5 – 20	5	5 – 20	4
20 - 30	/	20 - 30	/	20 - 30	1

5.4 Прикупљање података

Поступци за прикупљање података, који су примењени у овом истраживању су фокус групе и независне процене активности и исхода професионалног учења у акционим фокус групама на основу посматрања видео снимака. Додатне технике за прикупљање података, коришћене у оквиру фокус група су технике за елицитацију и испитивање конструката.

5.4.1 Фокус групе

Фокус групе представљају врсту групног интервјуа, које се од сродних форми разликују по томе што укључују социјалну интеракцију као контекст у коме настају корисни истраживачки подаци (Bloor et al., 2001; Kamberelis and Dimitriadis, 2005b). Наиме, попут других поступака групног интервјуисања, елементи који чине фокус групу су: а) тема, од интереса за истраживача; б) водич или агенда, која представља полуструктурисани упитник, са најзначајнијим областима и питањима које би требало покривати у фокус групи; в) модератор, а то је најчешће сам истраживач, који има улогу да води групни процес и г) учесници фокус групе, који представљају социјалну групу чије мишљење је релевантно за истраживану тему. Елемент који издваја фокус групе и чини их нарочито „моћним“ и плодним истраживачким средством јесте интеракција чланова, зато што обезбеђује да резултат фокус групе буде више од суме исказа који би се добили у индивидуалном интервјуисању сваког члана (Pavlović i Džinović, 2007; Wilkinson, 2004). Другим речима, главна предност фокус група је што у великој мери личе на свакодневну људску интеракцију, у којој особе разговарају, размењују идеје, сукобљавају различита гледишта, настоје да придобију друге за своје аргументе, креирају групна значења, што су све активности које предствљају богат извор истраживачких увида. У том смислу, фокус групе су у овом истраживању биле погодне за подстицање дискусије међу наставницима, што је омогућавало посматрање како се креирају и мењају значења у разговорном контексту, за који верујемо да је њихово „аутентично“ окружење. Фокус групе, као и

остали квалитативни истраживачки поступци, прилагођавале су се нарастајућој популарности међу квалитативним истраживачима, као и променама истраживачких парадигми. Тако су фокус групе постале средство којим се могу служити истраживачки орјентисани аутори у друштвеним наукама, маркетингу, организационим истраживањима и социјалном старању, али и друштвено ангажовани припадници различитих феминистичких, педагошких и политичких покрета, који су, у складу са постструктуралистичким, конструктивистичким и партиципативистичким идејама, заинтересовани за друштвену трансформативну праксу (Kamberelis and Dimitriadis, 2005b; Pavlović i Džinović, 2007; Wilkinson, 1999). Фокус групе, другим речима, могу имати за циљ стицање увида у „право“ групно мишљење и ставове о истраживаној теми, али и подстицање еманципације и промене одређених друштвених група и локалних заједница. То значи да истраживачи позиционирају свој приступ фокус групама на димензији чији је један крај одређен искључиво истраживачком употребом, а други искључиво трансформативном употребом фокус група.

У овом истраживању, одржано је десет фокус група са наставницима из основне школе, две фокус групе са наставницима из средње стручне школе и две фокус групе са наставницима из гимназије. Укупно је одржано 14 фокус група. Специфичност примене фокус група у овом истраживању је у томе што су фокус групе биле повезане у „серијал“, што је омогућило да се истраживачка тема развија и посматра у временском интервалу. Исти учесници су били актери свих фокус група у својим школама, што значи да је девет наставника из основне школе учествовало у десет фокус група, а осам наставника из средње стручне школе и седам наставника из гимназије је учествовало у по две фокус групе организоване у њиховим школама. Током извођења серије фокус група у основној школи постојала је мања флукуација учесника, што значи да су две учеснице одустале од даљег учешћа, тако да се број учесника са почетних једанаест свео на девет.

Повезивање већег броја фокус група у континуирану целину је посебно било важно у случају фокус група у основној школи. Ове фокус групе су одржаване у интервалима од две недеље, тако да је „серијал“ укупно трајао пет месеци. Свака

фокус група је трајала 120 минута. Активности у фокус групама су биле организоване тако да подстакну индивидуалне и групне рефлексije учесника о значењима релевантним за професионални контекст, као и да омогуће процесе групне креативности који могу довести до ефективне професионалне промене. У Табели 4 налази се кратак опис активности по фокус групама.

Табела 4. Опис активности у фокус групама наставника у основној школи

<i>Фокус група</i>	<i>Активности</i>
1.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ учесници износе рефлексije и очекивањима од фокус група; ▪ учесници освешћују и дефинишу теме у оквиру којих очекују професионалну промену;
2.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ модератор резимира теме за даљу елаборацију и рад, које су изнели учесници; ▪ учесници дају рефлексije о пожељним наставничким улогама; ▪ учесници износе личне теорије о професионалној промени;
3.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ учесници дефинишу циљеве и пожељна одредишта професионалне промене; ▪ учесници износе рефлексije о препрекама и неопходним ресурсима за постизање циљева професионалне промене;
4. – 8.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ учесници нуде сагледавање нечијег проблема из различитих перспектива ▪ учесници пружају међусобну подршку кроз дељење садржаја са групом, указивање на професионалне и личне снаге сваког од чланова и уважавање разлика у значењима ▪ учесници размењују искуства, нуде критички поглед и идеје о могућим решењима проблема ▪ учесници осмишљавају „сценарије“ иновативних решења, која им омогућују постизање жељених циљева
9.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ учесници и модератор планирају и препремају заједничку акцију учесника фокус група, са циљем да се подстакне промена у интерперсоналним односима у школи
10.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ учесници евалуирају заједничку акцију и осмишљавају будуће кораке у правцу побољшања међуљудских односа у школи ▪ учесници и модератор евалуирају „серијал“ фокус група

На основу активности у фокус групама, може се закључити да су оне имале истраживачки и трансформативни карактер, тако да их можемо назвати *акционим или трансформационим фокус групама*. Наиме, истраживање значења којима наставници осмишљавају свој професионални развој и професионалне улоге представљало је најважнији интерес за моје учешће у овом истраживању. У том смислу, фокус групе сам модерирао тако да стекнемо дубоки и богати увид у наративе наставника о њиховој професији и главним изазовима који стоје на путу професионалног и личног остварења, као и у конструкте помоћу којих креирају међусобне односе и воде дијалог. Да бисмо упознали ова значења, било је неопходно посветити више времена

наставницима, бити „сведок“ и учесник њихових конверзација током дужег временског периода. Оно што је било важно током фокус група јесте да наставничке конверзације буду што „природније“ и ближе свакодневним разговорима. Да би наставничке конверзације биле што ближе њиховим „спонтаним“ дискусијама релевантним за професионални развој, фокус групе су биле организоване тако да подстичу наставнике на дијалог и заједничку акцију, која је усмерена ка конкретном циљу, а то је решавање одређеног проблема са којим се сусреће неко од наставника. Сем тога, „аутентичност“ конверзација подразумева и мењање значења током конверзације, будући да се значења у разговору развијају, дограђују, ревидирају и континуирано преговарају. У том смислу, континуирани увид у социјалну интеракцију између учесника фокус група би требало да нам пружи могућност да пратимо како се теме и конструкти развијају током дискусија у фокус групама, која заједничка значења наставници креирају.

Осим истраживачког интереса, намера је била да фокус групе у основној школи подстакну промену код учесника, у мери у којој је то могуће имајући у виду истраживачки приоритет. Стога смо активности у фокус групама планирали и модерирали тако да се подстакне подршка и вршњачко подучавање међу члановима групе. У том смислу, очекивања су да континуирани рад са наставницима помогне изграђивање климе међусобног разумевања и подршке међу наставницима, размену идеја и критички однос карактеристичан за вршњачко подучавање (Males, 2009; Zwart et al, 2008). Такође, у фокус групама је аутор био и у улози фасилитатора, што значи да је у раду са учесницима користио принципе и вештине конструктивистичке фасилитације да би помогао учесницима да направе жељени професионални помак. Фокус групе су му пружиле прилику да као фасилитатор подстакне учеснике на рефлексију, размену значења, креативно конструисање професионалних тема и испитивање нових професионалних улога, што су активности карактеристичне за фасилитацију професионалних вештина (Burley and Pomphrey, 2011; Megginson and Clutterbuck, 2005). Потенцијални ефекти фасилитирања промене представљали би, такође, драгоцене истраживачке податке, јер би осветлили како се мењају професионална значења у групи наставника и прижили емпиријске елементе

за осмишљавање програма професионалног развоја наставника. Према томе, значења о професионалном развоју смо у овим фокус групама проучавали тако што смо их посматрали у конверзацији, акцији и трансформацији, што је у складу са конструктивистичким и постструктуралистичким идејама о перформативности значења.

Са наставницима у средњој стручној школи и гимназији одржане су по две фокус групе, у којима су такође учествовали исти учесници у обе фокус групе. Фокус групе у средњој стручној школи су одржане у размаку од недељу дана. Свака од поменутих фокус група је трајала 120 минута. Активности у овим фокус групама биле су организоване тако да тематски одговарају активностима којима су у фокус групама у основној школи испитивана значења професионалног развоја наставника. Учеснике смо подстакли на разговор о проблемима са којима се сусрећу у професионалном раду, о значењима које приписују тим проблемима, значењима које приписују професионалном развоју и професионалним улогама, могућим начинима превазилажења професионалних проблема и потребним ресурсима за њихово превазилажење. Намера је била да значења којима се служе наставници у средњој стручној школи и гимназији буду упоређена са значењима добијеним од наставника из основне школе, како би се уочиле заједничке теме.

Фокус групе са наставницима у основној школи су снимане видео камером и снимачем звука. Услед техничких проблема, визуелно је снимљено седам од десет фокус група, док за свих десет фокус група постоје аудио снимци. Фокус групе са наставницима у средњој стручној школи и гимназији су аудио снимљене. Аудио снимци ове четири фокус групе су транскрибовани.

5.4.2 Технике за елицитацију и испитивање конструката

За долажење до наставничких конструката и наратива који се односе на професионални развој, коришћене су технике из психологије личних конструката. Помоћу ових конверзационих техника је подстицан дијалог унутар фокус група и елицитирани конструкти саговорника. Конструктивистички поступци за испитивање значења изабрани су зато што је модератор фокус група стекао обимно искуство у

њиховом коришћењу и на основу тога увидео њихову експлоративну и трансформативну моћ. Други значајан разлог за избор ових техника јесте њихов „квалитативни карактер“, што значи да је већина њих развијена за примену у раду са појединцима, за испитивање њихових личних уверења и за подстицање промене. То значи да су истраживачки поступци у психологији личних конструката превасходно били намењени интервјуисању, студијама случаја, подстицању промене и њеној евалуацији у контексту клиничког рада, образовања и организационог развоја. Полазне идеје конструктивистички орјентисаних практичара и истраживача представљају претече савремене парадигме квалитативних истраживања: испитивање значења помоћу којих особе осмишљавају свет око себе, улажење у дијалог и преговарање око значења, подстицање нових перспектива и начина решавања проблема (Hardison and Neimeyer, 2012). Стога је наша намера да додатно афирмишемо истраживачке поступке из психологије личних конструката као корисна средства за истраживање и подстицање професионалног развоја наставника.

Коришћене технике, у оквиру главног истраживачког поступка, јесу Лествичење (Hinkle, 1965; Walker and Crittenden, 2012), Пирамидисање (Landfield, 1971), Стрелице на доле (Burns, 1980; Neimeyer, 1993) и АБЦ (Tschudi, 1977). Ове технике се најчешће користе у конверзацији са особама чије конструкте желимо да испитамо, као сет „основних“ техника. Лествичење служи за испитивање надређених конструката у систему конструката неке особе. Као што је већ речено, психологија личних конструката полази од идеје да су конструкти устројени у хијерархијски систем, тако да сви конструкти, осим неколицине на врху хијерархије, имају надређене конструкте. Упознавање са надређеним конструктима је од велике важности, јер они представљају важна „упоришта“ значења и имају контролу над подређеним деловима система. Лествичење се примењује тако што интервјуер (у случају овог истраживања је то модератор фокус група) поставља питања: „Зашто је то важно?“, „Због чега?“, „Зашто?“ и слично. На Слици 9 је приказана илустрација примене технике Лествичење на примеру који је већ био коришћен у овом тексту, а који се односи на сржне конструкте једног замишљеног наставника. Наиме, сржни

конструкти су истовремено и високо надређени конструкти, али нису сви надређени конструкти и сржни (Kelly, 1955).

Наставник: Ја увек више волим класичну наставу, него да користим Интернет.
Интервјуер: Зашто се Ви држите класичне наставе?
Наставник: Зато што је у том случају наставник посвећен ономе што треба да ради, а то је да преноси ученицима знање.
Интервјуер: Шта је, по Вашем мишљењу, супротно од преношења знања?
Наставник: Када се наставник прилагођава ученицима и ономе што је тренутно популарно код ученика.
Интервјуер: Због чега је Вама лично више стало да ученицима пренесете знање него да се прилагођавате ономе што је код ученика популарно?
Наставник: Зато што наставник који преноси право знање може да рачуна на ауторитет и да буде угледан наставник.
Интервјуер: А, какав је наставник који се стално прилагођава ученицима и нема ауторитет?
Наставник: Нажалост, наставници све више постају клонови, који треба да забављају децу.
Интервјуер: Зашто је важно да наставник има ауторитет и углед?
Наставник: Да би могао да оствари позитиван утицај на младе људе, да допринесе њиховом бољитку.
Интервјуер: Шта ако наставник не успе да оствари позитиван утицај на младе?
Наставник: Онда се осећа празно и беспомоћно.

Слика 9. Илустрација технике Лествичење

Техника Лествичење се примењује заједно са техником за елицитацију (уочавање, „откривање“) конструката, која се задаје тако што интервјуер поставља различите варијанте питања „Шта је супротно од тога?“. Наиме, већ је речено да су конструкти двополне димензије и да су значења на половима у односу супротности. Стога је за пуно разумевање надређених конструката важно упознати којима алтернативама су ти конструкти одређени код конкретне особе.

Пирамидисање служи за испитивање подређених конструката, дакле, конструката који се налазе ниже у хијерархији конструката (Landfield, 1971). Ови конструкти се у већој мери односе на конкретније активности, понашања и догађаје, тако да је Пирамидисање техника за преиспитивање значења која су „ближа“ свакодневној акцији. У том смислу, Пирамидисање је важно за подстицање промене, пошто промена започиње осмишљавањем нових садржаја и улога на нивоу њихових специфичних манифестација. Пирамидисање се примењује тако што интервјуер поставља питања: „Како то знате?“, „Како се то види/манифестује?“, „Шта би то

конкретно значило?“ и слично. Слика 10 приказује илустрацију примене Пирамидисања на примеру замишљеног наставника.

Интервјуер: Како бисте описали наставника који има ауторитет и углед код ученика?
Наставник: Стручан је и озбиљан.
Интервјуер: Како знате да је неки наставник стручан?
Наставник: Тако што добро познаје своју област, уме да пренесе знање, уме да организује час и испуни постављене циљеве.
Интервјуер: Како то изгледа када наставник уме да пренесе знање?
Наставник: Уме добро да изложи градиво, поштује поступност у излагању, труди се да буде јасан.

Слика 10. Илустрација технике Пирамидисање

Техника Стрелице на доле служи за испитивање импликација непожељног пола одређеног конструкта (Neimeyer, 1993) и настала је на основу сличне технике из когнитивне терапије, чији је аутор Бернс (Burns, 1980). Као што је већ поменуто, у психологији личних конструката се полази од идеје да се особа одлучује за једну од алтернатива конструкта и то ону која из њене перспективе доноси више могућности и добробити. То значи да преостала алтернатива представља мање пожељан или непожељан пут, који би особа да избегне „по сваку цену“. Да бисмо разумели ризичност непожељног пола, неопходно је да испитамо у које непожељне полове на надређеном нивоу се везује непожељни пол датог конструката, односно, које непожељне импликације особа види у свом систему конструката. У том смислу, техника Стрелице на доле омогућује испитивање негативних и ризичних сценарија, због којих особа остаје привржена решењима и улогама које су ограничавајуће, али које представљају бољу алтернативу. Стрелице на доле се примењују тако што интервјуер поставља питања: „Шта би то за Вас значило?“, „Чему би то водило?“, „Шта је најгоре што би могло да се догоди?“ и слично. Слика 11 представља илустрацију технике.

Интервјуер: Шта би за Вас значило да не остварите добар однос са ученицима?
Наставник: Да нисам постигла да им се очи зацакле.
Интервјуер: Ако само претпоставимо да се покаже да нисте успели да им пробудите сјај у очима, шта би то даље значило за Вас?
Наставник: То би значило да они ништа неће научити на мојим часовима?
Интервјуер: Чему би то даље водило?
Наставник: Ја бих се сваки дан враћала кући са осећајем празнине.

Слика 11. Илустрација технике Стрелице на доле

Техника АБЦ (Tschudi, 1977) се користи за испитивање имплицативних дилема у систему конструката неке особе (Hinkle, 1965). Честу тешкоћу приликом подстицања промене код особе представља ситуација у којој особа „оклева“ да елаборише пожељну алтернативу или позицију и задржава понашање, које и сама оцењују као проблематично. Овакво, на први поглед, несхватљиво поступање указује на то да пожељна позиција носи истовремено позитивне и негативне импликације, па је особа у тешкоћи да се определи. Фин Чуди развио је модел АБЦ за испитивање имплицативних дилема, који је схематски представљен на Слици 12 (Tschudi and Winter, 2012).

А проблематичан конструкт	а1 непожељна позиција (НП)	а2 пожељна позиција (ПП)
Б елаборација конструкта А	б1 недостаци НП	б2 предности ПП
Ц дефинисање дилеме	ц1 предности НП	ц2 недостаци ПП

Слика 12. Модел АБЦ (према Tschudi and Winter, 2012)

Кључан је ниво Ц за разумевање дилема са којима се неко суочава, јер осветљава „скривене“ ризике пожељног решења и добити које ипак доноси тренутна непожељна позиција. Техника АБЦ представља примену Модела АБЦ у конверзацији са особом чију промену желимо да подстакнемо. Ова техника омогућује покретање рефлексивног дијалога о могућностима да се избегну недостаци пожељног правца промене и да се задрже добре стране актуелног стања.

5.4.3 Процene aktivnosti и исхода професионалног учења у фокус групама

Подаци о активностима и исходима у акционим фокус групама наставника у основној школи су прикупљани на основу процена посматрача, који су посматрали видео снимке. За потребе процене конструисан је *ad hoc* инструмент, Лист за евалуацију групног рада са наставницима, који је садржавао унапред дефинисане категорије за процену. Лист за евалуација групног рада са наставницима налази се у Додатку ове дисертације. Наиме, да би се вишеслојни и променљив ток активности у фокус групама учинио погоднијим за анализу, дефинисане су четири широке категорије „догађаја“, помоћу којих је било могуће мапирати социјалну интеракцију и евалуирати исходе групног процеса. У питању су категорије „Сарадња“, „Сржна уверења“, „Нова значења“ и „Емоције“. За сваку категорију су дефинисане уже категорије, које су третиране као индикатори дате категорије. Табела 5 приказује категорије и индикаторе за процену активности и исхода у фокус групама наставника у основној школи. Категорије су осмишљене тако да буду у складу са циљевима фокус група у основној школи. Категорија „Сарадња“, операционализована као пружање подршке, вођење дијалога, размена искуства и сарадња са модератором, односи се на социјалну интеракцију, која представља кључни елемент фокус група и најзначајнији извор значења за анализу. Сем тога, сарадња представља, као што смо видели, једну од најважнијих карактеристика професионалног учења, тако да је процењивање заступљености различитих облика сарадње у фокус групама истовремено и процена да ли се догодило професионално учење током трајања фокус група. Уколико би се развила подршка, размена искуства и рефлексивни дијалог међу учесницима фокус група, то би били показатељи да је група наставника добила одлике заједнице засноване на пракси, чији наративи су предмет нашег интересовања. Такође, уколико би однос са модератором могао да се процени као разумевајући, подржавајући и подстицајан, био би то показатељ да је комуникација између учесника и модератора имала елементе фацитаторског односа, што је у складу са једним од наших циљева.

Табела 5. Категорије и индикатори за процену активности и исхода фокус група

Категорија	Опис категорије	Индикатори	Опис индикатора
Сарадња	Процењује се колико су наставници међусобно сарађивали током радионица, да ли су размењивали професионална искуства, да ли је група пружала подршку члановима, колико је група показивала разумевање, отвореност и толерантност за индивидуалне разлике, какав је квалитет сарадње са модератором.	<ul style="list-style-type: none"> • Подршка • Рефлексије на лично искуство • Размена искуства • Разумевање и отвореност за разлике • Сарадња са модератором 	<ul style="list-style-type: none"> • Подршка: емоционална топлина и позитивност, потврда нечије стручности, похвале за рад, саосећање са нечијим професионалним или личним проблемом, охрабривање да се превазиђе тешкоћа. • Рефлексија на лично искуство: наставници износе своја искуства о различитим темама и проблемима, али нема размене са другим колегама. • Размена искуства: „нуђење“ личних примера и решења за одређене проблеме, дељење личних увида, знања и педагошких вештина са групом, када неко одреагује на доживљај или мишљење неког члана групе, дијалог. • Разумевање и отвореност за разлике: посматрање из перспективе других, уважавање туђих погледа и решења као смислених и корисних, толерантност за туђе садржаје које процењујем као „погрешне или штетне“, признање да сам накнадно увидела смисленост/корисност нечијих предлога. • Сарадња са модератором: колико је модератор био спреман да саслуша чланове групе, колико је подстицао сарадњу, размену искуства и толерантност чланова групе, колико се размењивао искуства, приватне садржаје и емоције са члановима групе.
Сржна уверења	Процењује се колико су теме биле лично релевантне и важне за наставнице, да ли су током рада дошле до изражаја личне теорије наставница о професионалном и приватном животу, колико су наставнице уносиле поверљиве садржаје.	<ul style="list-style-type: none"> • Лична значења 	<ul style="list-style-type: none"> • Наставнице саме предлажу теме, употреба специфичног „личног речника“, „нуђење“ специфичних личних објашњења за теме о којима се разговара, присуство личних животних наратива, уношење приватних и поверљивих садржаја, теме које емоционално ангажују наставнице.

<p align="center">Нова значења</p>	<p>Процењује се појава нових значења и понашања, која нису постојала пре групног рада.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Нови увиди • Нова понашања 	<ul style="list-style-type: none"> • Нови увиди: нови доживљаји, нова решења и професионална знања, нов начин гледања на старе теме и проблеме, непосредно саопштавање наставница да су имале нове увиде. • Нова понашања: нови односи између чланова групе, непосредно саопштавање наставница да су практиковале нове вештине и решења, спремност наставница да размотре решења која су „далеко од њих“, осећај наставница да су се промениле професионално или лично.
<p align="center">Емоције</p>	<p>Процењује се колико је било емоционално „захтевних“ садржаја и испољавања емоција током групног рада.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Емоције „уздрман систем“ • Емоције „нови увиди“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Емоције „уздрман систем“: присуство беса, туге, анксиозности, потиштености који се јављају као пратиоци суочавања наставница са ограничењима или неодрживошћу својих старих уверења. • Емоције „нови увиди“: присуство задовољства, изненађења, анксиозности, усхићења као пратилаца суочавања са новим значењима и активностима.

Категорија „Сржна уверења“ односи се на садржину интеракција у фокус групама наставника, на значења која наставници уносе у однос и стварају у односу. Као што је већ речено, професионално учење подразумева рефлектовање и трансформацију значења, која леже у основи нечијег професионалног перформанса и професионалне улоге. Стога је наш првенствени истраживачки циљ био мапирање најзначајнијих конструката којима се наставници користе за осмишљавање професионалног развоја. Наша претпоставка је да ће то бити конструкти који носе снажан лични печат, али и важни заједнички конструкти који одређују професионални идентитет, творе заједничке професионалне приче и вредности и ангажују учеснике фокус група на заједничку акцију. Одатле назив категорије, пошто су сржни конструкти од кључне важности за одржавање особе у окружењу у коме функционише. У том смислу, уколико би активности у фокус групама биле пропраћене креирањем, разменом и променом сржних уверења, то би био један од снажних показатеља професионалног учења у групи.

Преостале две категорије односе се на исходе промена код учесника фокус група. Категорија „Нова значења“ односи се на појаву нових конструката и професионалних наратива, као показатеља промене. Ова категорија је операционализована двома поткатегоријама, „Нови увиди“ и „Нова понашања“. Очекивања су да се промена најпре манифестује као промена начина гледања на ствари, промена на нивоу доживљаја и аргументисања и као промена у комуникацији између учесника фокус група. Наравно, новина је у овом случају дефинисана као промена у односу на почетак серијала фокус група, дакле, новина у односу на стање које је било могуће забележити на почетку рада са наставницима. Индикатор „Нова понашања“ се односи на промену на нивоу акције, која би била резултат тестирања одређених решења или нових улога изван фокус групе. Постизање овакве промене, иако пожељно, превазилазило је очекивања постављена пред фокус групе. Њено евентуално присуство је процењивано посредно, преко манифестовања одређених понашања током фокус група и спонтаних исказа учесница о „експериментима“ које су извеле између две фокус групе. Присуство нових перспектива и пракси указивало

би да је постигнут један од циљева фокус група, који се односи на подстицање трансформације у групи.

Категорија „Емоције“ се односи на емоционална стања и реакције наставника у фокус групама. Емоције су један од најважнијих аспеката наставничке професије, што је чини изразито емоционално захтевном (Hargreaves, 1998b). У репертоару наставничких вештина, значајно место заузимају вештине разумевања сопствених и емоција ученика, емпатисања, каналисања негативних емоција, креирања атмосфере емоционалне топлине и подршке на часовима и превенције сагоревања. Психологија личних конструката такође придаје значај емоцијама, као једном од начина на које особе конструишу свој свет. Да би се разумела емоционална испољавања, у психологији личних конструката се сматра да је неопходно поћи од претпоставке да су емоције испуњене личним значењима, која указују на промене у систему конструката (Kelly, 1955; McCoy, 1977). У том смислу, емоције које испољавају наставници у фокус групама представљају показатељ да они преиспитују постојећа професионална и лична уверења или да елаборишу нове перспективе и решења. Како промене у систему значења могу бити непријатне и непожељне, односно, пријатне и пожељне, емоције које их прате такође могу бити непријатне/негативне и пријатне/позитивне. Поткатегорија „Емоције 'уздрман систем'“ се односи на негативне емоције, које указују на то да се систем конструката одређеног наставника суочава са озбиљним изазовима и претњама и да предстоји промена која је болна или ризична. Емоције које су показатељ уздрманог система су анксиозност, страх, кривица, бес, туга, стид. Поткатегорија „Емоције 'нови увиди'“ обухвата емоционална испољавања која указују на то да систем конструката пролази кроз прижељкивану промену, која га оснажује и подстиче на даљи развој. Ове емоције су, углавном, показатељи нових значења и креативности у систему конструката. Емоције на које се односи ова поткатегорија су „аха-дживљај“, срећа, узбуђење, понос, нада, самоувереност и слично. Према томе, процењивање заступљености емоција у фокус групама требало би, у првом реду, да покаже у којој мери је подстакнута промена код наставника.

Процена активности и исхода вршена је тако што су индикатори категорија (уже категорије) претворени у четворостепене скале, којима је процењивано у којој мери је сваки индикатор заступљен или задовољен у одговарајућој фокус групи. Лист за евалуацију групног рада са наставницима су попуњавала три независна процењивача. Процењивачи су стручњаци у области професионалног развоја наставника, наставе и конструктивистичке психотерапије, који су дубоко теоријски и практично упознати са психологијом личних конструката. Један од процењивача је аутор овог истраживања. Поступак ангажовања процењивача је, најпре, подразумевао два иницијална састанка. На првом састанку смо разматрали категорије и индикаторе за процену и креирали јасније и прецизније описе, који ће помоћи да се категорије и индикатори лакше разликују и „препознају“ у материјалу за анализу. Такође, насумично смо одабрали једну од снимљених фокус група и из снимљеног материјала смо, опет насумично, одабрали тридесетоминутни исечак, на који смо применили Лист за евалуацију групног рада са наставницима. Након тога је следило упоређивање оцена и преговарање око значења различитих индикатора, чији је смисао био да се постигне консензус око дефиниција индикатора и значења оцена на скалама. На пример, процењивачи су имали дилеме око тога да ли је неко понашање индикатор подршке или разумевања, како препознати нова значења или која је разлика између степена два и степена три на скалама процене. Исто тако, дилеме су се односиле на то како пронаћи баланс у процени индивидуалних активности и групне динамике, будући да се неке скале тичу индивидуалних активности и исхода, а друге скале се тичу групе као целине. На крају, свако је имао задатак да анализира материјале из прве две снимљене фокус групе и да своје процене и искуства изложи на другом састанку. Други састанак процењивача био је посвећен „другом кругу“ дискутовања и преговарања, сада на основу процена комплетних материјала из прве две снимљене фокус групе. Најзначајнији резултат критичке дискусије био је подела иницијалног индикатора „Размена искуства“ у два индикатора: „Рефлексије на лично искуство“ и „Размена искуства“ и искључивање индикатора „Опуштеност“. Наиме, показало се да наставници у значајном броју случајева износе сопствене утиске и искуства без „свести“ о другим учесницима и без намере да то поделе са њима, а да

процењивачи немају могућности да забележе ове догађаје у Листу за евалуацију групног рада са наставницима. Индикатор „Опуштеност“, који се односио на категорију „Емоције“ показао се изразито неодређен и преклапајући са другим индикаторима, на основу чега је искључен из коначне верзије Листа за евалуацију групног рада са наставницима. Након конструисања коначне верзије инструмента за процену, процењивачи су га независно један од другог попуњавали, непосредно након посматрања видео снимака. Сваки процењивач је, према томе, попунио седам пута Лист за евалуацију групног рада са наставницима, за сваку снимљену фокус групу.

5.5 Обрада података

Подаци су обрађени применом квалитативних и квантитативних поступака. Квалитативна обрада је подразумевала примену Анализе конструката у конверзацији, као новог поступка, дизајнираног за испуњавање циља истраживања који се односи на испитивање конструката насталих у дијалогу. У квантитативној обради израчуната је интерсубјективна сагласност независних процена активности и исхода професионалног учења у акционим фокус групама. То је урађено израчунавањем просечне сагласности између независних процењивача, помоћу израчунавања процента слагања.

5.5.1 Анализа конструката конверзације

Један од циљева истраживања био је испитивање конструката, који настају у дијалогу наставника о темама релеватним за наставничку праксу и професионални развој. Да би се анализирали конструкти у конверзацији, било је неопходно осмислити нови аналитички поступак, пошто се постојеће технике анализе конструката односе на личне конструкте које понуде испитивани појединци. Другим речима, била је потребна нова аналитичка процедура, која полази од тога да су конструкти дијалогске димензије, чији су полови одређени супротстављеним реторичким позицијама аргумента и контра-аргумента. Такође, нова анализа би требало да буде осетљива за померање значења током разговора, што значи да би било неопходно да обезбеди

праћење промене конструката и појављивања нових конструката, како се одвија разговор. Ову анализу назвали смо Анализа конструката у конверзацији.

Анализа конструката у конверзацији одвија се у корацима, који омогућају да се „сирови“ подаци о наставничким конверзацијама поступно трансформишу у конструкте и вињете о променама у конструисању током разговора. Кораци у анализи су: 1) издвајање секвенци конверзације које ће бити анализирани; 2) издвајање конструката и опис промене; 3) прављење матрице конструката на основу категоризовања; 4) израда вињета о променама конструката током разговора. Прва фаза анализе започиње упознавањем са транскрибованим материјалом из фокус група (или неког другог извора података). Транскрипти се пажљиво ишчитавају, како би се стекао општи утисак о темама разговора и преовлађујућим значењима која долазе до изражаја у разговорима. Посебно је важно да се на основу упознавања са транскриптом издвоје секвенце, које су погодне за анализу конструката на основу конверзације. Селекција фрагмената разговора који ће бити укључени у даљу анализу је најзначајанија активност у првој фази. Наиме, увид у материјал најчешће показује да интеракција у неким сегментима разговора нема реторичко-респонзивни карактер: сегменти са дугим монолозима, сегменти у којима се износе различите идеје и предлози без размене аргумената и слично. Секвенце које су погодне за анализу су оне у којима постоји реторичка тензија, у којима саговорници размењују аргументе, полемишу о некој теми, бране своју позицију или доводе у питање нечију позицију користећи се различитим стратегијама образлагања.




Друга фаза (или други корак) анализе је кључна, јер подразумева издвајање конструката на основу парова, које чине аргумент и контра-аргумент и описивање промене у конструисању из узврата у узврат. Графички приказ „аутпута“ из друге фазе погледати у Табели 6.

Поступак у овој фази започиње тако што се из селектованих секвенци у транскрипту издвајају парови исказа који се налазе у односу аргумента и контра-аргумента. Искази, као аргументи и контра-аргументи, представљају реторичке и семантичке целине и могу их чинити појединачне речи, делови реченица, синтагме, целокупне реченице или више реченица у пасусу.

Табела 6. Шема издвајања конструката на основу аргумената и описа промене у значењима

Аргумент	Контра-аргумент	Конструкт	Опис промене
<p>➡ А62 С.: Амбициозан – осетљив. Амбициозна зато што бих желела да проникнем због чега се тако понаша, али с друге стране знам да је то јако осетљиво шта ћу све испровоцирати, шта ћу све сазнати.</p> <p>А62' С.: Покушала бих да наведем то дете да ми да било какав знак да видим о чему се ту ради, колико је то дубоко, да ли је то исфрустрираност незнањем, неприхватањем у оквиру одељења или то има неку другу позадину, можда је дете злостављано, можда трпи нешто, па је тај модел понашања пренело тамо где се осећа моћно, а не трпи неку велику казну. С друге стране, ово 'све се мења – увек', можда ће се променити, можда ће сазрети...</p> <p>А62'' М.: Сад си баш поменула, можда промена у друго одељење, можда му не прија ту где јесте.</p> <p>А62''' М.: Он у суштини покушава тиме да привуче пажњу осталих у одељењу.</p>	<p>К86 Модератор: А шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем?</p>	<p>ученик је фрустриран незнањем, неприхваћен у одељењу, можда је злостављан, трпи нешто, испољава проблематично понашање тамо где може, покушава да привуче пажњу – <u>шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем</u></p>	<p>Дискусија се одвија дуж конструкта „ученик има проблем (фрустриран је незнањем, неприхваћен у одељењу...) – наставник као агенс промене“. К86 настоји да фокус дискусије помери са елаборисања ученикових недостатака ка полу активности које наставник може да предузме да би се проблем решио.</p>
<p>А63 Модератор: А шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем?</p>	<p>К87 С.: Не могу генерализовати, све зависи од детета до детета.</p> <p>К87' С.: Па можда ће се и он променити.</p>	<p>шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем – <u>све зависи од детета, можда ће се и он променити</u></p>	<p>К87/К87' поново помера фокус дискусије ка полу „ученик има проблем“, уводећи тему индивидуалних разлика и тога да промена зависи од конкретног детета.</p>
<p>А64 С.: Не могу генерализовати, све зависи од детета до детета.</p> <p>А64' С.: Па можда ће се и он променити.</p>	<p>К88 Модератор: Да ли то значи да треба бити толерантнији...?</p>	<p>све зависи од детета, можда ће се и он променити – <u>да ли то значи да треба бити толерантнији</u></p>	<p>К88 усмерава фокус дискусије ка полу „наставник као агенс“ уводећи тему потребе да наставник буде толерантнији пратећи ритам промене ученика.</p>
<p>А65 Модератор: Да ли то значи да</p>	<p>К89 С.: Треба да му дам прилику да</p>	<p><u>да ли то значи да треба бити</u></p>	<p>К89 „прихвата“ фокус дискусије на</p>

<p>треба бити толерантнији...?</p>	<p>направи нешто добро и да похвалим то добро. Можда ће то бити стимулативно.</p>	<p><u>толерантнији, дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га</u> – све зависи од детета, можда ће се и он променити (?)</p>	<p>полу „наставник као агенс“, елаборишући га кроз тему пружања прилике ученику да уради нешто добро и похвалити га за то. К89 представља супротни пол у односу на К87, који је артикулисала иста особа, што значи да је направила „слот ретлинг“.</p>
<p>А66 С.: Треба да му дам прилику да направи нешто добро и да похвалим то добро. Можда ће то бити стимулативно.</p>	<p>К90 С.: Он овде одбија сваку... он неће ништа.</p>	<p>дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га – <u>ученик одбија сарадњу</u> (све зависи од детета ?)</p>	<p>К90 помера фокус дискусије ка полу „ученик има проблем“ уводећи тему неспремности ученика на сарадњу и на коришћење прилика. На тај начин, елаборише се тема одговорности ученика за проблем.</p>
<p>А67 С.: Он овде одбија сваку... он неће ништа.</p>	<p>К91 С.: Али треба му дати нешто да... можда ово ’шта би ти урадио на мом месту?’, па можда ту открити... К91’ М.: Шта би он стварно хтео. К91’’ С.:... шта би он стварно хтео. Онда му у том правцу дати шасну да нешто уради.</p>	<p>ученик одбија сарадњу – <u>треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео</u> (дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га ?)</p>	<p>К91/К91’/К91’’ помера фокус дискусије ка конструкту „наставник је одговоран за решавање проблема ученика – ученик има проблеме и то није одговорност наставника“ и елаборише пол „наставник је одговоран...“ уводећи тему предузимања разговора са учеником да би се сазнали разлози његовог проблематичног понашања. У наставку, К91’’ усмерава дискусију ка полу „пружити прилику ученику“, који припада конструкту који је у подручју примене конструкта „наставник је одговоран“.</p>

A	– ознака за аргумент
K	– ознака за контра-аргумент
A12	– аргумент број дванаест
K12	– контра-аргумент број дванаест
A12'; A12"; A12'''	– ознаке за додатне исказе који представљају исти аргумент
K12'; K12"; K12'''	– ознаке за додатне исказе који представљају исти контра-аргумент
	– почетак анализиране секвенце у транскрипту
	– подређени конструкт(и)
	– надређени конструкт(и)
све зависи од детета... – <u>да ли то значи да треба</u> <u>бити толерантнији</u>	– ознака за пол конструкта који се тренутно елаборише
(?)	– пол који није присутан у аргументацији, већ у аналитичаревој интерпретацији

Слика 13. Објашњење симбола коришћених у анализи конструката конверзације

Као што је већ речено, сваки аргумент представља одговор на неки претходни аргумент, али ови парови супротстављених позиција не морају увек бити временски блиски и непосредно упарени у току разговора. Сем тога, више контра-аргумента у низу може бити одговор на један исти аргумент, што је честа разговорна ситуација, нарочито ако аргумент има значајан полемички потенцијал. Оно што, такође, може бити изазов за аналитичара јесте то да више исказа једног саговорника или чак више саговорника, представљају, заправо, један аргумент. Ово је, најчешће, случај када неко од саговорника излаже своју позицију, буде прекинут реторичким „упадом“ другог саговорника, али овај упад не изазове промену у реторици првог саговорника, већ он настави да образлаже своју позицију. Решење за такве ситуације које предвиђа анализа конструката у конверзацији јесте да се искази уносе као засебни у одговарајућу рубрику, али да се третирају као јединствен аргумент. То значи да је за одређивање ком аргументу одговара неки контра-аргумент повремено потребна аналитичка умешност.

На основу сваког издвојеног опозитног пара аргумент – контра-аргумент, дефинише се конструкт тако да његови полови носе ознаке које садрже

карактеристичне делове исказа узетих из транскрипата – речи, фразе или читаве реченице које преносе кључну поруку исказа. Уколико је аргумент/контра-аргумент састављен од више исказа, одговарајући пол конструкта се дефинише тако да садржи делове тих исказа, укомпоноване у нову наративну целину, која одражава заједничку позицију (тему, поруку) аргумента. Потребно је придржавати се што верније исказа саговорника приликом дефинисања полова конструкта, што значи да је пожељно преузети их у изворном облику, кад год је то могуће. На тај начин, постиже се не само то да конструкт буде што ближи језичким конструкцијама које користе саговорници, већ и да полови буду одређени као наративи, чиме додатно одражавају разговорни карактер конструкта. Оно што може представљати изазов у дизајнирању конструката јесте то што исти конструкт може имати више различитих ознака, тако да језички различити аргументи/контра-аргументи елаборишу један исти конструкт. Наравно, јасно је да се аналитички изазов састоји у томе да аналитичар направи разлику између аргумената који обезбеђују нове ознаке за већ дефинисан конструкт и парова аргумент – контра-аргумент који доносе нове конструкте. Такође, потребно је описати хијерархијске односе између конструката, јер хијерархијско устројство важи и за конструкте конверзације. То значи да би аналитичар требало да мапира надређене конструкте, али и који конструкти се налазе у њиховом подручју примене и представљају нове начине елаборације тих надређених конструката. Да би био у стању да мапирање конструката изведе на адекватан начин, заснован на подацима из транскрипата, неопходно је да аналитичар добро упозна материјал, да узме у обзир шири контекст у коме се јављају одређени аргументи, као и да више пута евалуира аналитичка решења и да их ревидира.

Поступак који чини саставни део друге фазе анализе јесте опис промене у конструисању током разговора. Опис представља кратак наратив, у коме се износи какву промену доноси одговарајући узврат (пар аргумент – контра-аргумент) у односу на дотадашњи ток дијалога. Промена се може односити на преусмеравање дискусије на други конструкт или супротни пол конструкта, увођење нових ознака за полове конструката, реинтерпретирање ознака пола једног конструкта тако да постају ознаке за пол неког другог конструкта, увођење нових конструката којима се додатно

елаборише одређени пол надређеног конструкта и ко-конструисање новог конструкта. У опис промене се могу унети и друга „запажања“ која се односе на прагматички ниво језика: о односима моћи који се конституишу кроз реторику, о стратегијама управљања разговором, о позиционирању себе и других и слично. Описи промене зависе од претходних „подфаза“ издвајања аргумената и дефинисања конструката, што захтева да се више пута проверају током аналитичког процеса и да се мењају како би били што ближе изворном материјалу.

Трећи корак у анализи конструката из конверзације представља израду матрице конструката (Табела 7). У овом кораку се примењује нека врста тематске анализе података, која омогућује да се мноштво конструката добијених у претходном кораку групише у шире категорије, на основу тематске сличности. Ово мапирање конструката конверзације подразумева да се дефинишу: а) „конструкти – гроздови“, који на својим половима групишу више ознака, као и више подређених конструката; б) категорије као шире целине од конструката, које одражавају главно значење, односно, кључну тему, која повезује више различитих конструката. У изради матрице конструката врши се синтеза ознака за полове конструката, до којих се дошло у различитим анализираним секвенцама разговора, чиме се формирају конструкти-гроздови. Овакав поступак је оправдан тиме што доноси ширу прегледну слику о конструктима који настају у дијалогу. Наиме, конструкти у конверзацији конституишу се у „шуми“ исказа, који представљају артикулацију разноврсних језичких конструкција. Ова семантичка разноликост, међутим, сводива је на мањи број димензија, које саговорници развијају уводећи нове ознаке током разговора. На тај начин, креирање конструката-гроздова омогућује мапирање магистралних семантичких димензија, које представљају главне теме око којих се развијала реторичка пракса у фокус групама наставника. Осим грозда ознака, конструкти-гроздови садрже и конструкте који су им подређени, а који најчешће припадају једном од полова конструкта-грозда. Показало се, наиме, да оба пола ових конструката елаборишу, то јест, односе се на исти пол неког надређеног конструкта. Такви конструкти нису приписани надређеном конструкту једноставно као његове ознаке, већ је сачуван њихов идентитет, чиме се постиже већа изворност података.

Табела 7. Матрица конструката - пример

Категорије	Конструкти	
Агенсност	<p data-bbox="632 342 953 363">МОЋИ УТИЦАТИ НА ПРОМЕНУ:</p> <p data-bbox="520 386 1066 732">оно на шта могу да утичем, шта зависи од мене; оно што можеш да урадиш; проблем на коме може да се ради; осећам се испуњеније и поред тога што су ту деца коју не желим на часу; огроман корак је направљен тиме што смо дефинисали питање „Шта ја могу да урадим да се осећам испуњеније и поред тога што су ту они...“; пронаћи златну средину; треба да имамо очекивања која нису превелика; не би требало да желим да деца нису на часу; можда су наша очекивања превелика; нисмо од оних који ће одустати, жеља да се жртвујемо; вуци, носи, пренеси; немам недостижне стандарде за добре оцене; ја себе избрусим да нећу да реагујем на то, зашто да се стално бавим децом која неће, а да запоставим децу која хоће да раде; имам припремљена питања за децу која не желе; било је освешћујуће колико можете да урадите; ако заједно кренемо, можда ћемо нешто променити; можемо да тражимо да будемо упорни; поента је шта је оно на шта могу да утичем, шта зависи од мене; бавимо се оним што је у вашој моћи, а што ће вам помоћи да се боље осећате; кад те животне обавезе скрхају, онда кажеш ја ово добро радим, бити потврђен, некога сам нешто научио</p> <p data-bbox="520 797 1073 1247"> <ul style="list-style-type: none"> • иновирати наставу – не иновирати наставу; • применити нове методе на часу – не применити нове методе на часу; • више се ослањати на постојеће људе – не ослањати се више на постојеће људе • прихватити људе какви јесу – не прихватити људе какви јесу • радити са децом коју интересује, а не обраћати пажњу на оне које не желим на часу – обраћати пажњу на оне које не желим на часу • ја бих могла у тој ситуацији да радим са децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу – не знам шта да радим са онима које не желим на часу • ја себе избрусим да нећу да реагујем на то, зашто да се стално бавим децом која неће, а да запоставим децу која хоће да раде, могу да избалансирам нивое њиховог знања без искључивања, морамо освестити шта можемо да урадимо да би нам било боље, не морамо да се помиримо са судбином да је то изгубљено време, шта можете да урадите да не буде изгубљено време, могу да будем флексибилна – припремити питања за децу која не желе је губљење времена, дају ја њема двојку • нисмо од оних који ће одустати, вучем опрему јер ми је лакше да му покажем него да причам – други одустају • импровизовати а да не буде промашен час – импровизовати да би се спустили критеријуми </p>	<p data-bbox="1346 342 1562 363">БИТИ БЕСПОМОЋАН:</p> <p data-bbox="1171 386 1738 630">оно на шта не могу да утичем, оно што не можеш да урадиш, проблем на коме не може да се ради; тешко да могу да радим са децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу; не могу да будем задовољна, ако су ту деца коју не желим на часу; најрадије бих их пустила напоље, али не могу то да урадим; не могу ништа, имамо један кабинет за хемију и физику, имам креду и таблу; наставници који раде само у овој школи извисте и побациани су по распореду; осећам се лоше када импровизујем да бих спустила критеријуме; доћи ћемо у ситуацију да су предавачи људи са доста образовања, а мало знања, ја овде чујем беспомоћност, као да не можете ништа да промените; људи из Министарства раде приватни бизнис, не слећу у школу, не разговарају са ученицима</p>

НАСТАВНИК ЈЕ ОДГОВОРАН:

како бисте желели да решите; како бисте Ви волели да одреагујете; како нипошто не бисте волели да поступите; важно је да чујемо различита значења; пожељно решење је да разговарам са дететом и видим зашто је то урадио, да класификујем и одлучим да ли пружам шансу; поента је шта можете да урадите да бисте били задовољнији; овде је питање шта да радим када ме неко око кога се потрудим повреди; ученик црта лево да се постиди, тражила бих да на следећој контролној вежби црта лево да се постиди и схвати поруку, донела бих му свеску са исцртаним оквиром и питањима; да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно, како се поставити према некоме ко живот схвата као игру; осећати се одговорним за поруку ученицима да је живот озбиљан, ја ствари схватам озбиљно; шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем; да ли то значи да треба бити толерантнији; дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га; треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео; како је то утицало на Вас; како се осећа особа која под хитно треба да мења посао; један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању; мене занима оно иза тога, како ви размишљате, шта осећате; схватате то да је Ваш професионални развој ишао у правцу прихватања тога да не могу сви бити одушевљени Вашим наступом, немате разлога да будете тужни

- рад ћу носити код психолога и да се позову његови родитељи (показати да ти је криво), шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила, хајде ти сад нама објасни пошто све знаш, е, сад лепо да затворите све те своје свеске, књиге, што имате испред себе, све одложите на страну, извадите два папира, потпишите се – не бих се палила на провокације, обично оћутим, оценила бих шта је ту на папиру, попричала бих са разредним старешином, треба бити припремљена кад идеш код њих, зашто не одеш на десет минута и вратиш се, жртвујеш један час да причаш са њима о томе како си се осећала ;
- када бих то тако поступила, сви би се понашали као он и изгубили би се критеријуми – не морате да прихватите решење, идеја је шта неко може да понуди;
- вратити их у реалност, ја ствари схватам озбиљно – шта када би некада ствари могле да буду више као игра, а некада више озбиљне;
- треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео, ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо - наметнути ученику модел;
- ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо, треба бити способан прићи и отворити дете да ти каже, придобити његово поверење, кад прилазим неком покушавам да будем искрена и да прилазим с најбољим намерама – изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више, мени је баш тешко, плашим се да се много петљам;

УЧЕНИК ЈЕ ОДГОВОРАН:

ученик треба да ради као и сва друга деца; није морао ништа да напише, само да није цртао, рекла сам да ћу рад ностити код психолога и да се позову његови родитељи; нико не би требало да омаловажава и да потцењује; нико не би требало да омаловажава и да потцењује; ученик није заинтересован, није хтео да учествује (непоштовање и неодговорност?); проблематичној деци се посветиш и причаш и они овако нешто ураде; ученик ради практичне радове, неће да ради технички цртеж; мени је било криво јер уложиш време и причаш са њим, могао је да каже да није научио; они живот схватају као игру; ученици имају свемирске рупе у знању; ученик је фрустриран незнањем, неприхваћен у одељењу, можда је злостављан, трпи нешто, испољава проблематично понашање тамо где може, покушава да привуче пажњу; све зависи од детета, можда ће се и он променити; Ученица није мотивисана за учење; (ученик) пропушта прилику за додатно учење; она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је; њој је само битна оцена; тужна сам што једно дете не научи, не жели да учи, а ако идемо још дубље, неће памтити, нема ништа што жели у животу

- нико не би требало да омаловажава и да потцењује, показивао је цртеж, није морао ништа да напише, само да није цртао, да је хтео бар мало да се потруди, он је могао на нешто да одговори, непоштовање и неодговорност, није цртао само Деда Мраза, већ и саобраћајне знаке – било му је досадно, није знао или није хтео да ради, жели да се одбрани да га не гледају као незналицу, ја бих то схватила као одбрамбени механизам, дете није добило поклон за Нову годину и црта Деда Мраза зато што није задовољно, то је пубертет, то је искушавање граница
- осетити се понижено, девојка ме је изула из чизама – ја сам тужна што дете неће да учи

- избегавам оне који су строги, јер у мојој породици није било строгоће, шта ти је непријатно, да ли си нормална, тачно могу да замислим шта ће да каже – умети прићи особи која је строга а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно, шта је то што Душко Дугоушко има да понуди у целој причи, Душко Дугоушко уме да приђе због духовитости
- осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао; антидепресив ми треба, осећала сам се понижено; схватим да предајем нешто што је битно да не слушају ме сви, осећате да присиљавате некога да учи, уложила сам шест година размишљања о томе и у неком моменту ја схватим да мени то нешто не иде, нисам успела да будем корисна – осећати се као особа која је задовољна својим послом
- она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је, један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблеми у пракси) - антидепресив ми треба, осећала сам се понижено (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао)
- ја првенствено осетим тугу, нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим; наравно да сам мислила да ја улазим у одељење пуна енергије и жеље и да ћу ја ту свој енергију пренети, млади сте и у том тренутку желите да поделите то са свима – временом научите да се заштитите да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући; ја сам волела немачки али нисам волела физику, не могу сви да желе немачки
- ја првенствено осетим тугу, нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим, осетити се понижено, девојка ме је изула из чизама – временом научите да се заштитите да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући, не осећам се ја пониженом ни најмање, ниједног тренутка, јер врло професионално радим
- Дете које је пртало Деда Мраза омаловажава то што смо радили, нисам видела како бих могла то да решим – како бисте желели да решите

НАСТАВНИК ЈЕ ОДГОВОРАН:

проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог; схватим да предајем нешто што је битно а да не слушају ме сви, осећате да присиљавате некога да учи, уложила сам шест година размишљања о томе и у неком моменту ја схватим да мени то нешто не иде, нисам успела да будем корисна

○ умети прићи особи која је строга, а не настрадати;
проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог

○ проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог

○ ја сам тужна што дете неће да учи – осетити се понижено због политике школе која аминује да се тако неко понаша



ЗАЈЕДНИЧКА ОДГОВОРНОСТ:

постоји могућност да разговараш са педагогом и психологом пре него што обавиш разговор с колегиницом, да добијеш савет како да приђеш колегиници; данас се осећам много боље, јер сам снизио критеријуме, прихватио сам реалност, да бих успео у свом послу потребна је синергија, да ли ће ученици одговорити позитивно или негативно зависи од њих подједнако колико и од мене

– психолог треба да направи баланс

– то није твој проблем

Поред конструктора-гроздова, у матрицу конструктора се уносе и конструкти који су појединачни, који се појављују у једном узврату и немају већи број ознака. Њиховим уношењем се постиже већа исцрпност у анализи. У матрици се, даље, више конструктора обједињује, на основу тематске блискости, у категорије. Категорије омогућају да се мноштво конструктора представи кроз неколико општих тема, што обезбеђује додатну прегледност и систематичност података.

Као и у претходној фази и овде су главни проблем критеријуми за идентификовање конструктора и њихово тематско организовање у категорије. Приписивање ознака одговарајућим половима конструктора у великој мери зависи од тога колико успешно су дефинисани конструкти у претходној фази, колико је сам аналитичар пропустљиво и обухватно конструисао уочене конструкте у разговорима.

У последњем, четвртом, кораку анализе, стварају се вињете о процесу конструисања и реконструисања значења у конверзацији (Слика 14). Вињете представљају кратке приче, које садрже описе реторичких активности у анализираним конверзационим секвенцама. Другим речима, свака вињета прати како се развијала полемика, који аргументи су се размењивали, какве су биле реторичке стратегије и како су се померала значења током разговора под утицајем тих реторичких стратегија. Приче су изабране зато што омогућају да се на релативно једноставан начин представи дијалогски процес, да се прикаже као наратив. Ипак, посебност ових прича је што имају слабо структурисану радњу, јер њихов циљ није да буду допадљиве и узбудљиве приповести о животу наставника, нити да пошаљу снажну поруку, већ да више подсећају на „записник“ о току разговора, који садржи аргументе и конструкте. Материјал за конструисање вињета добијен је из описа промене у конструисању током разговора, тако што су ти описи углавном послужили као „кораци“ у грађењу наратива вињете. Промена теме унутар једне вињете, која се најчешће односи на увођење новог конструкта или преусмеравање дискусије на неки раније конституисан конструкт, означена је у вињети новим пасусом. Наслов сваке вињете одражава основну тему, о којој се дискутује у тој вињети. Вињете су тематски груписане. Поступак анализе вињета подразумевао је уочавање реторичких образаца помоћу којих су значења у разговорима развијана. Наиме, могуће је издвојити и

анализирати секвенце разговора, којима одговарају делови текста у вињетама, које се понављају из вињете у вињету и које на упечатљив начин доприносе променама значења, померањима значења у новом смеру, реинтерпретацијама старих значења чији је циљ да се наметне одговарајућа реторика и тако даље. Реторички обрасци су приказани у поглављу о резултатима.

Вињета „Живот није игра“

Једна од наставница саопштава да је, међу понуђеним, изабрала димензију „живот је игра – живот је озбиљна ствар“ као подстицајну за размишљање о новим решењима проблема у школи. При том, износи аргумент да ученици живот схватају као игру и не уочавају важност озбиљног приступа образовању. Модераторов контра-аргумент је усмерен на подстицање разговора о могућим акцијама наставника у ситуацији када ученици схватају живот као игру. Тако се дискусија организује као елаборација добро познатог конструкта који се односи на то ко је агенс, односно, ко би требало да се мења – наставник или ученик. Наставница најпре задржава фокус дискусије на полу наставничке агенсности, уводећи тему обавезе наставника да врате ученике у реалност, служећи се, ако је потребно, и бесом. У наставку, међутим, своју реторику усмерава ка супротном полу, образлажући потребу да наставници врате ученике у реалност тиме што ученици имају неозбиљан приступ животу и „свемирске рупе у знању“. Као одговор на овај заокрет, модератор настоји да оснажи дискусију усмерену ка полу наставничке агенсности, изnoseћи аргумент да је његова саговорница послала поруку о одговорности наставника да упозорава ученике да је живот озбиљан. Наставница прихвата аргумент о томе да је важно да наставник учи ученике озбиљности живота и појачава га поруком да и сама доживљава ствари озбиљно.

Слика 14. Пример вињете о процесу конструисања у разговорима наставника

5.5.2 *Интерсубјективна сагласност независних процена*

У квантитативној анализи је израчуната сагласност независних процењивача, преко утврђивања процента слагања. Најпре су израчунати проценти слагања за сваки пар независних процењивача (први – други, први – трећи и други – трећи процењивач). То је учињено тако што су као одступање од слагања у проценама на процењиваним димензијама узете разлике веће од један. Коначна сагласност за сваку од димензија (варијабли) представља просек процената слагања свих парова. Пример израчунавања процента сагласности приказан је у Табели 8.

Табела 8. Проценти слагања независних процењивача

Подршка 1	Подршка 2	Подршка 3
2	2	2
3	3	2
4	2	2
2	2	2
4	4	3
2	3	3
2	3	3
85,71%	85,71%	100%
90,47%		

Процент у првој колони (85,71%) говори да између првог и другог процењивача постоји око 85% слагања, када је у питању димензија Подршка. То значи да само у једном случају постоје разлика у оценама већа од један, наиме, у процени треће снимљене фокус групе, када је први процењивач оценио оценом четири, а други оценом два. Процент у средњој колони (такође 85,71%) говори о проценту слагања првог и трећег процењивача, на димензији Подршка, а проценат у трећој колони (100%) о проценту слагања између другог и трећег процењивача. Као што видимо, пошто ниједна разлика у проценама другог и трећег процењивача не прелази један, проценат њиховог слагања је узет као стопроцентан. Процент у последњем реду табеле (90,47%) представља просечан проценат слагања трију парова независних процењивача.

6. Резултати

У овом поглављу ће бити представљени резултати истраживања о конструктима који настају у разговорима између наставника, као и о процесима и исходима акционих фокус група са наставницима у основној школи. Најпре ће бити представљени подаци о мапирању конструката добијених у конверзацији и о променама у конструисању током конверзације. Након тога, биће представљени резултати анализе интерсубјективне сагласности независних процењивача, који су посматрали акционе фокус групе наставника.

6.1 Мапирање конструката у разговору

Конструкти добијени на основу анализе издвојених секвенци разговора наставника груписани су у пет тема или општих категорија:

- агенсност
- брига (о себи, ученицима и колегама)
- сарадња
- смисао
- извори потврђивања.

Агенсност. Тема агенсности обухвата конструкте који се односе на полемику о томе колико наставници могу да утичу на промене и решавање проблема у школи, као и о томе ко је од актера (наставници, ученици, стручни сарадници, директор) одговоран за проблеме и ко би требало да се мења. Мапирана су три конструкта–грозда:

- „моћи утицати на промене — бити беспомоћан“
- „наставник је одговоран — ученик је одговоран“
- „наставник је одговоран — заједничка одговорност“.

Конструкт утицаја на промене обухвата значења која су се развила у дискусијама о томе колике су моћи наставника да мењају постојеће стање у школи и решавају актуелене проблеме. Посебно се дискутабилном показао проблем реаговања на незаинтересоване ученике. Наиме, у разговорима је дефинисана дилема да ли наставник може да обраћа пажњу искључиво на ученике спремне да сарађују или је неопходно пронаћи начин да се наставникове активности усмере и према незаинтересованим појединцима. У својим аргументима помоћу којих се развијала поменута дилема поједине наставнице су позиционирале назинтерсоване ученике као непожељне на часу, а рад са њима као изгубљено време, изражавајући осећај беспомоћности због тога што нису у прилици да такве ученике удаље са часа. Друге саговорнице су у својим контра-аргументима истицале да постоје начини да се избалансирају нивои знања различитих ученика, што значи да они који су лоши могу бити укључени у активности учења.

Значења у оквиру конструкта–грозда који се односи на то ко је одговоран и ко би требало да се мења развијала су се у контексту реторичких напора, претежно модераторових, да се разговори усмере ка елаборацији наставничке одговорности за промену праксе и узвратних напора, претежно наставничких, да се ученици и родитељи позиционирају као одговорни. У том смислу, модератор подстиче развијање пола одговорности наставника питањима о томе како би наставници желели да се одређени проблеми реше, о жељеним реакцијама наставника на одређене критичне ситуације, личним поступцима којима би наставнице постигле осећај задовољства, као и усмеравањем разговора на тему осећања наставница у вези са дискутованим проблемима. Наставнице су доприносиле елаборацији пола сопствене одговорности аргументима који указују на важне дилеме наставника у вези са њиховом агенсношћу. Наиме, у овим аргументима се уочава супротстављеност између: а) „радикалнијих“ решења проблема и решења „хладне глав“ – радикалнија решења подразумевају звање родитеља у школу, показивање беса или дисциплиновање ученика страхом од лоше оцене, док решења „хладне главе“ подразумевају уздржавање од емоционалних реакција, разговор са разредним старешином или одвајање времена на часу са отворен разговор са ученицима о

проблемима у комуникацији; б) инсистирања на високим професионалним очекивањима и снижавања својих професионалних очекивања – висока очекивања се односе на то да би сви ученици требало да буду заинтересовани за одређени предмет, док је у случају „одрживијег“ приступа наставник научио да се заштити од осујећења тако што прихвата да неке ученике неће успети да придобије за сарадњу; в) отвореног интересовања за психолошку позадину проблематичног понашања ученика и уздржавања наставника да се „уплиће“ у приватни живот ученика – с једне стране постоје аргументи да је потребно „отворити“ ученике и сазнати каква им је помоћ потребна, а с друге стране су упозорења да су наставници недовољно компетентни за пружање психолошке помоћи и да би могли погоршати ствари; г) избегавања суочавања и улажења у контролисани сукоб – аргументише се о решењима за конфликте са колегама која подразумевају избегавање суочавања уз губитак самопоуздања, а као контра-аргументи се наводе проактивнија решења у којима се са колегама разговара и приступа тако да непријатност не угрожава осећај личног интегритета.

У елаборацији значења на полу ученичке одговорности предњаче наставнице, износећи аргументе да ученици омаловажавају наставнике, изневеравају њихове напоре да им посвете додатну педагошку пажњу, да ученици имају „свемирске рупе у знању“ и да се због такве фрустрације понашају агресивно на часу, као и да су у осетљивом развојном периоду који доприноси њиховој незаинтересованости за школу. Током наставничких дискусија о одговорности ученика за проблеме у школи, искристалисала се дилема да ли је проблематично понашање ученика последица зле намере да се наставници понизе и да се омета наставни процес или је у питању одбрамбени механизам, односно, да постоји дубљи психолошки разлог за такво понашање.

Конструкт – грозд „наставник је одговоран спрам заједничке одговорности“ артикулише дилему о томе да ли наставник сноси одговорност за проблеме у настави или одговорност заједнички носе наставник и ученици. На свом полу наставничке одговорности груписао је ознаке: „проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог“; „схватим да предајем нешто што је битно а да не слушају ме

сви, осећате да присиљавате некога да учи, уложила сам шест година размишљања о томе и у неком моменту ја схватим да мени то нешто не иде, нисам успела да будем корисна“. Пол конструкта који се односи на заједничку одговорност конституишу следеће ознаке: „постоји могућност да разговараш са педагогом и психологом пре него што обавиш разговор с колегиницом, да добијеш савет како да приђеш колегиници“; „данас се осећам много боље, јер сам снизио критеријуме, прихватио сам реалност, да бих успео у свом послу потребна је синергија, да ли ће ученици одговорити позитивно или негативно зависи од њих подједнако колико и од мене“.

Поред три описана конструкта грозда, тему агенсности дефинишу и засебни конструкти, који се односе на одговорност различитих актера за решавање проблема у настави: наставника, ученика, стручних сарадника, образовног система, друштва у целини. Овај конструкт је обухватио значења која су се развијала у дискусијама о томе да ли наставници сами носе одговорност за проблеме или су и остали актери делимично одговорни. У питању су следећи конструкти:

- „умети прићи особи која је строга, а не настрадати — психолог треба да направи баланс“
- „проблем је мој, зашто мени треба психолог — то није твој проблем“
- „ја сам тужна што дете неће да учи — осетити се понижено због политике школе, која аминује да се тако неко понаша“
- „одсуство подршке, сами сте у неким стварима (наставник је одговоран) — одсуство подршке државе, система, проблем је у друштву“.

Брига. Тема бриге обухвата конструкте који су настали у дијалогу наставника о томе чије интересе би требало заштити у различитим проблематичним ситуацијама у школи: интересе деце (ученика), наставника и наставничког колектива или би требало трагати за решењима која подједнако брину о ученицима и наставницима. Такође, овде су конституисани и конструкти заштите себе у односима са колегама, који се доживљавају као угрожавајући. Мапирано је шест конструката–гроздова:

- „водити се интересом деце — бринути о односима у колективу и сарађивати/водити се интересом наставника“
- „водити се интересом деце — избалансирати интересе деце и наставника“
- „водити се интересом деце — деца треба да одговарају за своје поступке“
- „избалансирати интересе деце и наставника — деца треба да одговарају за своје поступке“
- „заштитити себе у односу — избегавам оне који су строги“
- „избегавам оне који су строги — мислиш да је строга, а није“.

Први поменути конструкт-грозд артикулише дилему која се односи на супротстављеност између позиције да би у проблематичним ситуацијама наставници требало да штите интересе ученика и позиције да је важно штити интересе наставничког колектива. Већина аргумената који се баве бригом о ученицима позиционирају наставнике, пре свих разредне старешине, као ригидне и непријатне особе, које би требало избећи у решавању проблема, како не би превише оштро казнили ученике. С друге стране, у аргументима о бризи за наставнике се елаборишу теме забринутости због изостанка сарадње међу колегама, занемаривања или свесног нарушавања односа између наставника због ученика, као и потребе да се ради на лојалности и међусобном поверењу.

Други конструкт-грозд артикулише дилему да ли је важно бринути о интересима деце или трагати за решењима у којима су избалансирани интереси ученика и наставника. На полу баланса су се развијала значења кроз аргументе о томе да је потребно причати са разредним старешинама проблематичних ученика и побринути се да ови ученици добију блаже казне или да је потребно разговарати и са учеником и са разредним старешином, како би му се пренела порука да је учеников преступ мањи него што изгледа.

У следећем конструкту-грозду уочљив је сукоб између аргумената о бризи о ученицима и аргумената о потреби да буду кажњени. Тако се пол кажњавања развија кроз критику благости и изостанка казне за проблематична понашања, што је довело до тога да се наставници измичу пред проблемима, као и кроз аргументе који

поручују да ученици знају да чине прекршаје у школи и да би свако требало да одговара за своје грешке.

Коначно, мапиран је конструкт–грозд којим се елаборише дилема да ли је боље избалансирати интересе деце и наставника или послати ученицима поруку да је потребно да одговарају за своје поступке. У случају овог конструкта, пол баланса је развијан помоћу аргумената да је потребно рећи колегама како се неки инцидент десио, али уз инсистирање да ученици не буду превише кажњени, да је важно имати разумевање за ученике и људски однос према њима, као и аргументом који се односи на потребу да се избалансирају ауторитет и топао однос према ученицима. Пол одговорности ученика се на овом конструкту развијао кроз реторику неопходности да се кажњавањем престапа успостави репер за следећу генерацију, затим, кроз критике стања по коме сви ученици у осмом разреду имају примерно владање, као и аргументом којим се изражава забринутост наставника да ће политика блакости довести до губитка наставничког ауторитета.

Преостала два конструкта–грозда тичу се дилема да ли заштити себе у угрожавајућим односима са колегама постављањем граница или избегавањем комуникације. Конструкт–грозд „заштити себе у односу — избегавам оне који су строги“, на полу заштите артикулише се аргументима да је решење односа са непријатним колегама у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности и да се истраје, као и да је потребно успротивити се надређеном ставу старијих колега чиме се шаље порука да су све колеге равноправне и довољно стручне да решавају проблеме. Супротни пол конституишу аргументи да је предност избегавања директног разговора са непријатним колегама то што се на тај начин спречава конфликт, као и самокритички аргумент да „увек ми тако радимо, ћутимо и онда сад дођемо и кукамо“. Пол избегавања односа је, такође, доведен у везу са надређеним конструктима „не причати сутра с колегиницом — одржати комуникацију“ и „некомпетентан — компетентан“. Тиме наставниц које су артикулисале аргументе о избегавању непријатног односа додатно појачавају своја образложења за такво поступање реториком о избегавању конфронтације и ризика од потпуног прекида

комникације са колегама. Ипак, ова стратегија, с друге стране, доводи до ризика да наставник који се повлачи буде виђен као некомпетентан.

Коначно, мапиран је и конструкт–грозд „избегавам оне који су строги — мислиш да је строга, а није“, који артикулише полемику о адекватности опажања појединих колега као непријатних у комуникацији. Пол оспоравања нечије строгости развијан је помоћу аргумената да је одређена колегиница пријатна у неформалним односима и да жели да сачува своје ставове, а не да омаловажи саговорнике.

Сарадња. Мапиран је један конструкт – грозд:

- „сарадња због размене искуства — немој да тражиш помоћ/наставнички индивидуализам“.

Односи се на полемику наставника о томе да ли би требало да сарађују међусобно или су различити предмети специфични и нема користи од размене са колегама који предају друге предмете. Пол сарадње је дефинисан помоћу аргумената да је сарадња корисна јер омогућује размену искуства, долажење до нових идеја за наставу, размену материјала, затим, да је школа велики тим и да би тако требало и да функционише, као и да би наставници требало да пружају једни другима подршку. Модератор је подстицао елаборацију теме сарадње, износио аргументе да је савремени тренд у професионалном развоју наставника усмеравање на организациони развој и да је важно изградити културу сарадње у школи. Пол сарадње обухватио је и појединачни конструкт у свом подручју примене: „да ли сте у вашем активу разменили једну припрему; није то само питање припреме, планирања, то је и питање грађења културе сарадње у школи — вртимо се око баналне администрације“, који се као што видимо односи на дилему о томе како да се сарадња не претвори у додатни административни посао за наставнике. Супротни пол, пол наставничког индивидуализма, наставници су развијали богатијом и интензивнијом реториком, него пол сарадње. Наиме, значајан број наставника је настојао да нагласи разлике између школских предмета и препреке за повезивање са

другим наставницима, користећи се аргументима да наставници имају другачије перспективе у различитим предметима, да је потребније да наставници продубљују специфична знања из методике својих предмета него да размењују искуства са колегама из других дисциплина, да су навикли да се уздржавају од тражења помоћи да би сачували имиџ компетентности, да наставници „не могу да дишу сви као један“, као и да нису сви заинтересовани за сарадњу.

Такође, издвојена су два посебна конструкта, која се односе на облике сарадње међу наставницима и полемику о обавезности сарадње. Конструкти који су конституисани су:

- „сарадња на нивоу актива је овде пракса, кад неко оде на семинар упознаје остале са резултатима; битно је због изједначавања критеријума — пракса заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек; не само због критеријума, већ искуства, неки колега вам каже 'Ја сам пробао ово да урадим, пробај ти да урадиш ово'“
- „сарађивати због размене искуства — неће то људи да раде док им систем не наметне, има у закону да пише тако и ми ћемо бити натерани“.

Смисао. Тема смисла се односи на један конструкт–грозд и један индивидуални конструкт који је у имплицативном односу са њим. Ови конструкти се односе на дискусију о томе да ли наставници опажају свој посао као смислен, потребан и продуктиван. Конструкт–грозд је:

- „не видим смисао да радим — видим смисао да радим“



- „ученици немотивисани — ученици мотивисани“

У наставничким полемикама преовлађују аргументи о томе да се осећају лоше и разочарано због понижења која доживљавају од ученика, да им је тешко да се

подстакну да долазе у школу, да се осећају сувишно и као да прадају предмете који никоме нису потребни. Пол који се односи на доживљај да наставнички позив има смисла развијан је помоћу аргумената да је важно превладати стрес и научити да преживиш на послу, да се добар осећај и испуњеност постижу када наставник успе да мотивише ученике и пренесе им знања, да се наставници осете подстакнутим када одрже добар час и успоставе задовољавајућу комуникацију са ученицима. Конструкт који у дискусијама наставника условљава стање на конструкту–грозду је „ученици немотивисани — ученици мотивисани“. То би, другим речима значило, да је у наставничкој реторици мотивисаност и осећај смисла код наставника условљен спремношћу ученика да сарађују и потврде оправданост њиховог рада.

Извори потврђивања. Тема потврђивања укључује конструкт–грозд:

- „унутрашњи извор афирмације/афирмација кроз праксу — спољашњи извор афирмације/афирмација изван праксе“.

Односи се на то да ли наставници настоје да добију професионалну потврду кроз сопствену наставну праксу или кроз афирмацију наставничке професије на ширем друштвеном плану. Пол унутрашњег извора афирмације овог конструкта–грозда конституисан је следећим значењима: модераторовим подстицањем дискусије о томе како наставници себе потврде као професионалци и како се мањак друштвеног угледа, о коме говоре наставници, одражава на рад са ученицима, аргументима наставника да у просвети остају они који воле децу, да је за наставнике потпуна сатисфакција то што успевају да укључе ученике у наставни процес, што хоће да сарађују и то што дају повратну информацију да су задовољни наставницима, затим, аргументом да наставници осете афирмацију када ученици раде матурске радове из њиховог предмета, као и када траже подршку наставника из средње школе и на студијама. Овај пол је елаборисан и подређеним конструктима, који су артикулисани у дискусијама о томе како се наставници суочавају са изазовом како да се професионално потврде у атмосфери незаинтересованости ученика:

- „нема средстава за савремену наставу — има средстава за савремену наставу“
- „антидепресив ми треба, осећала сам се понижено (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао) — она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је, један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблеми у пракси)“
- „данас се осећам много боље, јер сам снизио критеријуме, прихватио сам реалност — ја кажем матуранту: 'Ићи ћу тамо, стићи ћу мало касније.' Он каже: 'Молим?' Шта би ти рекао, да ли су то реална очекивања?“

Аргументима који се односе на спољашње изворе афирмације критикује се стање у коме није могуће да се добри наставници истакну и награде а да се лоши казне, позиционира се наставничка професија као она која губи друштвени углед и од које се очекује ентузијазам без адекватне новчане надокнаде, прозива се образовна политика због недостатка јасне стратегије за решавање нагомиланих проблема и због незаинтересованости доносилаца одлука за живот школе. Пол професионалне афирмације помоћу спољашњих елемената додатно је елаборисан конструктима који се односе на дилему да ли су финансијска примања довољан извор професионалног потврђивања:

- „професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом — ја се не бих добро осећао ни да нас плаћају две хиљаде евра, јер нема стратегије образовања и морална је аномија“
- „испада да радимо из ентузијазма, нисмо мотивисани новцем, друштво нас не прихвата више — професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом“
- „професори се потроше јер имају осамдесеточасовну радну недељу — професори имају четрдесеточасовну радну недељу“

- „професори своју професионалну енергију распоређују на више страна и не могу да се у потпуности дају у школи — професори могу да се дају у потпуности у школи“.

6.2 Опис конструисања у разговору

У овом потпоглављу се налазе вињете, којима се описује развој конструката конверзације. Такође, биће описани реторички обрасци помоћу којих су теме дискусија развијане.

6.2.1 Вињете

Тема агенсности је елаборисана у пет вињета, тема бриге у три, тема сарадње у две, а по једна вињета описује развијање значења у оквиру тема смисла и извора потврђивања. У једној вињети се елаборишу три теме – агенсност, смисао и извори потврђивања.

Вињете које се односе на тему агенсности су:

На шта ви можете да утицете?

Модератор подстиче разговор о проблемима на које наставници могу да утичу, чиме настоји да усмери дискутанте ка елаборацији њихове агенсности. Наставници најпре прихватају елаборацију тог пола, уводећи конструкте „усклађеност — лоша организација“, „сараднички односи — односи који су неискрени и нису сараднички“, „иновирати наставу — не иновирати наставу“. Ипак, аргумент једне од наставница преусмерава разговор ка супротном полу, ка „не моћи утицати“, тако што уводи тему ограничених материјално-техничких услова за рад у школи. Друга колегиница својим аргументом да могу бити упорни у својим захтевима настоји да врати разговор на елаборацију наставничке агенсности. На овај аргумент одговара једна од наставница својим контра-аргументом, у коме поново уводи тему неусклађености распореда и лоше организације, чиме настоји да врати дискусију на елаборацију супротног пола конструкта „агенсност“.

У наставку, модератор интервенише и поново преусмерава разговор ка елаборацији агенсности, појачавајући реторику о могућностима наставника да изведу промену у пракси. То постиже узастопним варирањем исте поруке-питања: „Поента је шта је оно на шта ја могу да утичем? Шта у мојој пракси зависи од мене? Шта ја могу да урадим да се мало више примакнем 'Сунцу'?“ Након ове интервенције, једна од дискутанткиња елаборише могућност утицаја на примену нових наставних метода, што уводи као нови (подређени) конструкт. Дискутанткиња која је унела аргумент о ограниченим материјалним условима као препреци за агенсност, сада елаборише могућност превладавања овог ограничења уводећи тему упорности, спремности да се скромна наставна средства „вуку“ из учионице у учионице да би се извела огледна настава.

Тему упорности додатно појачава једна од учесница разговора, елаборишући је као спремност на жртвовање. Разговор се даље развија у правцу новог конструкта „нисмо од оних који ће одустати, жеља да се жртвујемо, вуци, носи, пренеси — питање је колико ја себе хоћу да унесем“, којим се као преовлађујуће значење у разговору намеће опозиција између безусловног давања ученицима, без обзира на цену, и одмеравања индивидуалне спремности на давање, узимајући у обзир цену. Нови контра-аргумент додатно елаборише доминантно значење у разговору, које се односи на упорност и спремност на жртву. То чини тако што уводи конструкт „импровизовати, а да не буде промашен час и празан ход — импровизовати да би се спустили критеријуми“, чиме проблематизује наратив о истрајности упркос препрекама, истичући да је то добра стратегија уколико не води празном ходу и снижавању критеријума на часу.

Модератор поново помера дискусију ка полу могућности за промену, онога на шта се може утицати, уводећи тему доприноса који наставници могу да имају сопственом бољем осећају. Његов контра-аргумент представља сумирани одговор на више аргумената у дискусији, који су артикулисали поруку о немогућности или тежини промене и њеној цени и има за циљ да „заустави“ елаборацију негативног пола и да осигура да дијалог постане елаборација наставничке агенсности. Након што је модератор преусмерио дискусију ка томе шта је у моћи наставника да

мењају, наступа „перипетија“, коју уноси једна од дискусанткиња поруком да је тешко напустити наратив о идеалном решењу које се не може остварити и почети размишљати о томе шта може да се уради. Модератор појачава ефекат свог претходног контра-аргумента, подстичући елаборацију могућности које стоје на располагању наставници да би остварила идеално замисљено решење.

У наставку, учесница разговора која је полемисала о тешкоћи размишљања о агенсности, својим новим аргументом подржава елаборацију значења у вези са агенсношћу, тако што уводи нове подређене конструкте: „више се ослањати на постојеће људе — не ослањати се више на постојеће људе и „прихватити људе какви јесу — не прихватити људе какви јесу“. У разговору се и даље развија, као преовлађујуће значење, могућност утицаја на промене, тако што једна од учесница, кроз свој аргумент, уводи подређени конструкт „радити са децом коју интересује, а не обраћати пажњу на оне које не желим на часу — обраћати пажњу на оне које не желим на часу“.

Модератор додатно појачава усмереност дискусије ка полу могућности за промену, уводећи нове ознаке за конструкт „моћи утицати на промену — не моћи утицати на промену“, а то су „проблем на коме може да се ради — проблем на коме не може да се ради“. Тако, модераторов аргумент подстиче једну од учесница разговора да елаборише поменути надређени конструкт помоћу конструкта „осећам се испуњеније и поред тога што су ту деца коју не желим на часу — тешко да могу да радим сам децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу“, на коме заузима позицију на негативном полу. На тај начин, овај контра-аргумент проблематизује позицију да је могуће радити само са заинтересованим ученицима и осећати се добро у присуству оних који нису заинтересовани. Модератор помера фокус дискусије на „позитивни“ пол конструкта „осећам се испуњеније и поред тога што су ту деца коју не желим на часу — тешко да могу да радим са децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу“, наводећи да је постављање питања о могућности да се наставник осећа добро и поред присуства незаинтересованих ученика први корак ка пожељном решењу. Нови контра-аргумент, надаље, оснажује фокус дискусије на

позитивном полу конструкта „моћи утицати“, тако што ко-конституише конструкт „тешко да могу да радим са децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу — пронаћи баланс, златну средину“ и тиме додатно елаборише главни ток дискусије помоћу нове теме баланса.

У даљем току дискусије, ко-конституисан је конструкт „пронаћи баланс — моје задовољство“ на основу контра-аргумента, који отвара питање цене трагања за балансом као решењем. Наиме, овај контра-аргумент проблематизује позицију да је пожељно пронаћи баланс, који подразумева да су на часу наставник и ученици које тај наставник не жели на часу, зато што је последица таквог решења незадовољство наставника. Учесница разговора која артикулише аргумент о значају проналажења баланса поново враћа дискусију ка полу „пронаћи баланс“, додајући му тему (нову ознаку) неопходности да се имају умерена очекивања у професионалном раду. Ефекат тога је да њена саговорница, која доводи у питање аргумент о балансу, сада елаборише пол „пронаћи баланс“, уводећи тему потребе да преиспита свој аргумент да није могуће радити и бити задовољна уколико су на часу деца са којом она не жели да сарађује.

Модератор враћа дискусију на конструкт „моћи учинити — бити беспомоћан“, износећи контра-аргумент о томе да је важнији увид постојање скривених потенцијала за промену у жељеном правцу од увида о потреби преиспитивања уверења да није могуће бити задовољан када радиш са незаинтересованим ученицима. На тај начин, модератор прекида дотадашњи ток елаборације значења у вези са могућностима промене, који је ишао у правцу аргумената о балансу и задовољству и настоји да оснажи елаборацију у правцу аргумената о ресурсима за промену који стоје на располагању наставницима. Једна од саговорница се надовезује на ток дискусије одређен елаборацијом могућности и потенцијала наставника за остваривање пожељног решења, уводећи тему удруживања и заједничке акције као начина да се створи критична маса за промене.

Једна од учесница дискусије поново враћа дискусију на конструкт „пронаћи баланс — моје задовољство“ и усмерава је ка елаборацији пола „пронаћи баланс“ тако што поново уводи аргумент о усмеравању пажње на добре ученике као решења

за добар oseћај наставника. На тај начин се артикулишу две супротстављене позиције у дијалогу, једна која је видљива у аргументу да једино ако на часу нису незаинтересовани ученици наставник може бити задовољан и друга оваплоћена у контра-аргументу да постоје начини да наставник буде задовољан и када су присутни незаинтересовани ученици (један од њих је да усмери своје напоре ка ученицима који желе да сарађују). Модератор настоји да аргумент о усмеравању пажње на добре ученике интерпретира као једну од ознака конструкта „оно што можеш да урадиш — оно што не можеш да урадиш“, чиме поново инсистира на елаборацији теме о потенцијалима наставника да изведу промену. Међутим, у наставку, једна од саговорница поново усмерава разговор ка конструкту „пронаћи баланс – моје задовољство“, елаборишући пол „пронаћи баланс“ кроз тему индивидуализованог приступа, који омогућује да се укључе и незаинтересовани ученици.

Контра-аргумент друге саговорнице најпре подржава елаборацију пола „пронаћи баланс“, тако што уводи тему осмишљавања посебних задатака за незаинтересоване ученике, али затим дискутује о његовој импликацији, чиме ко-конституише нови (надређени) конструкт „губљење њиховог и мог времена — не губити моје и њихово време, већ радити са заинтересованим ученицима“. На тај начин, ова саговорница поново усмерава разговор ка значењима која се односе са цену баланса и проналажења начина да незаинтересовани ученици буду укључени на часу. Модератор настоји да фокус дискусије врати на елаборацију онога што наставник може да уради, оспоравајући позицију претходне саговорнице да је нужно да цена баланса буде губљење времена. На тај начин, модератор подстиче реконструкцију конструкта „баланс — задовољство“ у нови конструкт „оно што могу да урадим да пронађем баланс и будем задовољна — задовољна сам ако деца коју не желим нису на часу“, сугеришући да је могуће бити задовољан (не губити време) а имати на часу ученике који не желе да сарађују. Саговорница која у свом аргументу подстиче дискусију о цени проналажења баланса настоји да врати дискусију на конструкт „пронаћи баланс — моје задовољство“, инсистирајући на опозицији која онемогућује да се буде задовољна и истовремено на часу сарађује са

незаинтересованим ученицима. Таквим „маневром“, ова саговорница помера дискусију ка полу „немогућности промене“ надређеног конструкта, јер поручује да није могућа реконструкција, односно да није могуће придобити незаинтересоване ученике, већ да једино може да се плати цена (губљење времена). У наставку, модератор поново помера фокус дискусије ка конструкту „оно што могу да урадим да пронађем баланс и будем задовољна —задовољна сам ако деца коју не желим нису на часу“, инсистирајући на реконструкцији конструкта „пронаћи баланс — моје задовољство“, тако што уводи тему могућности које стоје пред наставником да би се померио на линији задовољства. На тај начин, модератор настоји да усмери разговор ка елаборацији пола „моћи мењати“ надређеног конструкта. Разговор се завршава тако што једна од саговорница елаборише пол „оно што могу да урадим да пронађем баланс и будем задовољна“ уводећи тему флексибилног приступа настави.

Дете је цртало Деда Мраза

Дискусија започиње тако што модератор подстиче антиципацију пожељног решења за проблем ученика који на писменој вежби црта Деда Мраза, уместо да пише одговоре на питања. Модераторов контра-аргумент је саставни део његове шире стратегије да усмери разговор у групи ка елаборацији теме наставничке агенсности.

Наставница која је изнела проблем са учеником усмерава разговор ка новом конструкту „како бисте желели да решите — ученик треба да ради као и сва друга деца“, односно ка полу „ученик треба да ради...“, чиме оспорава позицију модераторовог аргумента да је наставник агенс у овој ситуацији. У наставку, модератор поново усмерава дискусију ка полу наставничке агенсности, инсистирајући на елаборацији онога што би наставник требало (или је у моћи) да уради, али његова саговорница враћа дискусију на пол „ученик треба да ради...“, додатно га развијајући кроз тему укључивања школског психолога и родитеља ученика у решавање учениковог проблематичног понашања. Сада модератор

настоји да усмери разговор ка полу „наставник треба да ради...“ тако што уводи тему непожељног или неприхватљивог сценарија, решења које наставник нипошто не би предузео, али наставница уводи аргумент о томе како ученици не би требало да омаловажавају наставнике, којим модераторов аргумент о непожељном решењу интерпретира помоћу супротног пола. Модератор преузима нову „тактику“ да би подстакао елаборацију наставничке агенсности, тако што уводи тему искустава и решења која други чланови групе могу да понуде. Међутим, једна од саговорница појачава фокусираност дискусије на пол „ученик треба да ради...“, елаборишући га кроз тему незаинтересованости ученика. На тај начин, ко-конституише се нови конструкт „нико не би требало да омаловажава и да потцењује — било му [ученику] је досадно, није знао или није хтео да ради“, који је у подручју примене пола „ученик треба да ради...“, Наставница која је изнела проблем са учеником инсистира на аргументу да је намера ученика да омаловажава наставника, додатно га појачавајући темом намере ученика да другима јавно покаже цртеж. Модератор, у даљем току, настоји да поново преусмери разговор ка полу агенсности наставника, тако што се враћа контра-аргументу који позива друге учеснике да изнесу своја виђења проблема и потенцијална решења. Ипак, саговорница која је изнела аргумент о незаинтересованости ученика поново усмерава дискусију ка конструкту „нико не би требало да омаловажава и да потцењује — било му [ученику] је досадно, није знао или није хтео да ради“, односно ка полу „било му је досадно...“, додатно га елаборишући темом потребе ученика да се показивањем цртежа одбрани од имица незналице. Једна од саговорница уводи контра-аргумент да је цртање и показивање цртежа показатељ непоштовања и неодговорности ученика и да је ученик могао одговорити на нека питања да се потрудио. На тај начин, овај контра-аргумент доводи у питање позицију да се ради о одбрани од имица незналице и тако уводи нове ознаке већ конституисаном конструкту, чији полови сада имају следећа значења: „нико не би требало да омаловажава и да потцењује, показивао је цртеж, није морао ништа да напише, само да није цртао, да је хтео бар мало да се потруди он је могао на нешто да одговори, непоштовање и неодговорност — било му [ученику] је досадно, није знао

или није хтео да ради, жели да се одбрани да га не гледају као незналицу, незаинтересованост“.

У наставку разговора, модератор поново усмерава дискусију ка полу агенсности наставника, настојећи да је наново елаборише кроз тему пожељног решења, као одговор на аргумент да је понашање ученика израз непоштовања. Саговорница која је изнела аргумент о непоштовању сада пристаје да елаборише пол „наставник треба да ради...“ и чини то уводећи тему разговора са учеником о разлозима проблематичног понашања и планирања својих мера у зависности од „дијагностиковања“ проблема. Ипак, наставница о чијем проблему са учеником се дискутује поново помера фокус дискусије ка полу „ученик треба да ради...“, уводећи тему ризика да разговор са учеником не уроди плодом, односно, да ученик изневери напоре наставника. Модератор реагује тако што враћа дискусију на пол „наставник треба да ради...“, елаборишући га кроз тему потенцијала које наставници имају да би избегли разочарање ученичким понашањем. Његова саговорница, међутим, инсистира на елаборацији супротног пола и појачава свој аргумент о проблематичности дотичног ученика уводећи тему његове неспремности да ради техничке цртеже. Модератор, у наставку „борбе“ за преовлађујуће значење разговора, настоји да усмери дискусију ка полу наставничке агенсности, тако што поново уводи тему различитих искустава и перспектива које имају остали чланови групе. И поред тога, једна од саговорница задржава дискусију на конструкту „показивао је цртеж... — хтео је да се одбрани...“, елаборишући пол „хтео је да се одбрани“ кроз тему одбрамбеног механизма као објашњења за учениково проблематично понашање. У наставку, међутим, поменута саговорница преусмерава дискусију ка елаборацији супротног пола надређеног конструкта, ка „наставник треба да уради“. То чини тако што ко-конституише подређени конструкт „рад ћу носити код психолога и да се позову његови родитељи – не бих се палила на провокације“ и својим аргументом заузима позицију на полу „не бих се палила...“, чиме подстиче тему уздржавања наставника од реаговања и контролисања емоција на часу. Оно што такође чини ова наставница јесте да повезује два конструкта, поручујући да из идеје да се код ученика ради о

одбрамбеном механизму следи акција избегавања реаговања на провокацију. Ову дискусију о наставниковој агенсности прекида саговорница која је изнела проблем са учеником, враћајући разговор на пол „ученик треба да уради“. Ово постиже тиме што најпре проблематизује аргумент о могућностима наставника да решавају проблем уводећи тему разочарања наставника због тога што се труд око ученика показао као губљење времена. У наставку, додатно појачава свој контра-аргумент пребацивањем одговорности на ученика, који је могао да спречни наставничино разочарење тако што би рекао да није научио, уместо да црта. Модератор сада поново усмерава фокус дискусије ка полу наставникове агенсности, уводећи тему адекватног реаговања наставника на ситуацију када га повреди ученик коме се посветио.

Једна од саговорница враћа у разговор конструкт „показивао је цртеж... — хтео је да се одбрани...“ и фокусира дискусију на пол „хтео је да се одбрани“, додатно га елаборишући кроз тему незадовољства ученика због тога што није добио поклон за Нову годину. Тако се дискусија поново померила од елаборације наставникових активности ка учениковој агенсности. Наставница која је „погођена“ учениковим понашањем на њеном часу преусмерава дискусију ка полу „показивао је цртеж...“, оспоравајући аргумент претходне тако што уводи контра-аргумент да је ученик цртао и саобраћајне знаке, а не само Деда Мраза. Саговорница која је изнела аргумент о незадовољству због изостанка новогодишњег поклона најпре инсистира на полу „хтео је да се одбрани...“ и овога пута га додатно елаборише уводећи теме незадовољства ученика одређеним делом градива. Међутим, у наставку разговора она помера дискусију на пол „наставник треба да ради...“ надређеног конструкта: уводи аргумент да је потребно постидети ученика тако што ће му се задати да на следећем часу црта лето, који се појављује као импликација аргумента о незадовољству ученика градивом. На тај начин, оспорава позицију саговорнице, која као очекивано решење види то да ученик преузме одговорност и каже да није учио.

Сада, њена саговорница у овом делу тока разговора (наставница која је изнела проблем са учеником) прихвата да се разговор задржи на полу наставничке

агенсност, али оспорава позицију претходног аргумента, уводећи тему ризика да би предложена интервенција (задавање ученику да црта лето) могла довести до тога да сви ученици почну да се понашају као проблематични ученик. Модератор у овом аргументу уочава „опасност“ да се разговор поново удаљи од елаборације наставничке агенсности и зато уводи контра-аргумент да је важно чути идеје, а да оне не морају нужно бити прихваћене. Тако се конституише нови подређени конструкт „када бих то тако поступила, сви би се понашали као он и изгубили би се критеријуми — не морате да прихватите решење, идеја је шта неко може да понуди“, који се налази у подручју примене надређеног конструкта „наставник треба да ради...“.

Једна од учесница дискусије преусмерава разговор од теме поступака које наставник може да предузме када се суочи са проблематичним понашањем ученика на тему карактеристика ученика и унутрашњих разлога због којих се понаша непожељно. Другим речима, поново усмерава дискусију на конструкт „нико не би требало да омаловажава и да потцењује — било му [ученику] је досадно, није знао или није хтео да ради... (ученик у проблему)“, настојећи да аргументише да је понашање ученика последица унутрашњих карактеристика, у овом случају пубертета и потребе да се искушавају границе, а не намере да се наставник омаловажава. Међутим, у наставку свог излагања, поменута саговорница поново преусмерава дискусију, овога пута на пол надређеног конструкта који се односи на наставничку агенсност, износећи аргумент да би она поступила тако што би се уздржала од реакције (од показивања емоција), оценила „оно што је на папиру“ и разговарала са разредним старешином. На тај начин се дискусија наставила у правцу елаборације наставничке агенсности, поново афирмишући подређени конструкт „рад ћу носити код психолога и да се позову његови родитељи (показати да ти је криво) — не бих се палила на провокације, обично оћутим, оценила бих шта је ту на папиру, попричала бих са разредним старешином“, који се налази у подручју примене пола „наставник треба да ради...“. Друга учесница у дискусији додатно појачава конверзациони утицај своје претходнице понављајући сличан „маневар“. Најпре усмерава разговор на тему ученичке агенсности помоћу подређеног

конструкта „нико не би требало да омаловажава... — ...ученик у проблему...“, елаборишући пол учениковог проблема тако што уводи тему потребе ученика да се покаже. Затим, усмерава дискусију на супротан пол надређеног конструкта, пол наставничке агенсности, и њега елаборише аргументишући да би наставник требало да се уздржи од емоционалне реакције и да разговора са разредним старешином и стручним сарадницима.

Када ти читаво одељење прави проблем

Наставница описује час на коме је цело одељење избегавало да ради припремне задатке за контролну вежбу, што ју је узнемирило и довело до тога да се пита да ли има сврхе њен рад у школи. Једна од саговорница, својим контра-аргументом, који поручује да би се требало уздржати од реаговања и чак напустити час на десет минута, одређује да ће тема дискусије бити контрола емоционалног реаговања на „провокације“ ученика. Саговорнице, тако, елаборишу конструкт „шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила, хајде ти сад нама објасни пошто све знаш — треба бити припремљена кад идеш код њих, зашто не одеш на десет минута и вратиш се“, који заправо представља већ помињани подређени конструкт „рад ћу носити код психолога и да се позову његови родитељи (показати да ти је криво) — не бих се палила на провокације, обично оћутим, оценила бих шта је ту на папиру, попричала бих са разредним старешином“, али са додатним ознакама. Наставница која је изнела проблем оспорава аргумент своје саговорнице да је решење у „експерименталном“ напуштању часа на десет минута, износећи контра-аргумент да би ученици били одушевљени тиме. На тај начин, она полемисе у корист свог решења, које је подразумевало заплашивање ученика да ће радити ненајављен тест и тиме фокус дискусије помера ка полу „шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила, хајде ти сад нама објасни пошто све знаш“. Саговорница поново инсистира на аргументу о напуштању часа на десет минута, елаборишући га додатном темом потребе да наставник буде лукав. У наставку, ова саговорница на нов начин елаборише пол

„треба бити припремљена кад идеш код њих... “, уводећи аргумент којим предлаже колегиници да један час посвети разговору са ученицима о томе како се осећала. Ипак, наставница која је изнела проблем и даље инсистира на елаборацији пола „шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила, хајде ти сад нама објасни пошто све знаш (Е, сад лепо да затворите све те своје свеске, књиге, што имате испред себе, све одложите на страну, извадите два папира, потпишите се)“, проблематизујући позицију своје саговорнице тако што уводи тему незаинтересованости ученика да разговарају о садржајима везаним за наставу и час. У дискусију се укључује трећа саговорница, подржавајући аргумент о незаинтересованости ученика за разговор о настави. На тај начин, поново усмерава дискусију ка ученичкој агенсности, односно, шаље поруку да је проблем у ученицима и да би требало од њих очекивати да се мењају, а не од наставника .

Живот није игра

Једна од наставница саопштава да је, међу понуђеним, изабрала димензију „живот је игра — живот је озбиљна ствар“ као подстицајну за размишљање о новим решењима проблема у школи¹. При том, износи аргумент да ученици живот схватају као игру и не уочавају важност озбиљног приступа образовању. Модераторов контра-аргумент је усмерен на подстицање разговора о могућим акцијама наставника у ситуацији када ученици схватају живот као игру. Тако се дискусија организује као елаборација добро познатог конструкта који се односи на то ко је агенс, односно, ко би требало да се мења – наставник или ученик. Наставница најпре задржава фокус дискусије на полу наставничке агенсности, уводећи тему обавезе наставника да врате ученике у реалност, служећи се, ако је потребно, и бесом. У наставку, међутим, своју реторику усмерава ка супротном полу, образлажући потребу да наставници врате ученике у реалност тиме што ученици имају неозбиљан приступ животу и „свемирске рупе у знању“. Као одговор

¹ Наставницама је понуђена листа конструката, уз инструкцију да проблеме које су изнеле сагледају из перспективе неких од понуђених конструката. Циљ је био подстицање пропозиционалности.

на овај заокрет, модератор настоји да оснажи дискусију усмерену ка полу наставничке агенсности, износећи аргумент да је његова саговорница послала поруку о одговорности наставника да упозорава ученике да је живот озбиљан. Наставница прихвата аргумент о томе да је важно да наставник учи ученике озбиљности живота и појачава га поруком да и сама доживљава ствари озбиљно.

На саговорничин аргумент о озбиљности, модератор одговара контра-аргументом о важности флексибилнијег приступа животу и учењу, поручујући да је некада пожељно ствари више посматрати као игру, а некада више као озбиљне. На тај начин се ко-конструише нови конструкт „вратити их у реалност, ја ствари схватам озбиљно — шта када би некада ствари могле да буду више као игра, а некада више озбиљне“, који се налази у подручју примене пола наставничке агенсности. Наставница сада дискутује пол „шта када би некада ствари могле да буду више као игра, а некада више озбиљне“ новог конструкта, уводећи аргумент о значају проналажења оптимума између игре и озбиљности. Друга наставница се укључује у разговор и оснажује елаборацију пола који се односи на оптимум између игре и озбиљности, тако што полемисе о пожељности игре као приступа учењу, али и ограничења њене примене на наставне садржаје. Наставница која је изнела аргумент о озбиљности одговара на саговорничин аргумент контра-аргументом да је пожељна интелектуална игра, чиме се ко-конструише дистинкција између игре као у обданишту (игре ради играња) и интелектуалне игре, која има за циљ учење. Модератор наглашава усмереност дискусије на пол „интелектуална игра“, аргументом да је колегиница сигурно имала у виду управо игру ради учења и да „не мора неко да узме звечку па да се игра“. Трећа наставница додатно оснажује усмереност разговора на елаборацију пола „интелектуална игра“, износећи аргумент да би игру требало тумачити као другачији, иновативан приступ настави, који подразумева активну наставу, групни рад и слично. На тај начин, уводи се разлика између другачије наставе и класичне наставе, а другачија настава постаје манифестација пола „интелектуална игра“.

Како отворити ученика

Једна од наставница дискутује о димензији „амбициозан — осетљив“, која је била понуђена учесницама у оквиру вежбе подстицања иновативних решења, образлажући да се за њу определила зато што је амбициозна да сазна шта је узрок проблематичног понашања одређеног ученика, а истовремено је свесна осетљивости испитивања психолошке позадине, пошто се може утврдити исфрустрираност незнањем, одбацивање у одељењу, чак и злостављање у породици. Такође, наставница разматра и димензију „све се мења — увек“, износећи очекивање да се ствари промене на боље. Модератор својим контра-аргументом о могућностима које димензија „све се мења — увек“ пружа за акцију наставника подстиче елаборацију наставничке агенсности, тако да ова дискусија добија форму конструкта наставничке спрам ученичке агенсности. Наставница, међутим, у свом одговору на модераторов аргумент елаборише пол ученичке агенсности, уводећи контра-аргумент да од конкретног детета зависи да ли ће се променити, чиме поручује да промена више зависи од особина ученика него од поступака наставника. Модератор, у наставку, поново оснажује елаборацију пола наставничке агенсности, износећи контра-аргумент да идеја о промени ученика подразумева наставника који има толерантан приступ да би испратио ритам промене ученика. Сада, наставница прихвата да елаборише пол наставничке агенсности и то чини тако што полемиче о потреби да пружи прилику ученику да покаже успех и да га за то похвали, чиме би манифестовала толерантност. У разговор се укључује друга наставница, која својим контра-аргументом о неспремности ученика на сарадњу поново подстиче елаборацију пола ученичке одговорности за проблем. Прва наставница, међутим, сада инсистира на ономе што би наставник могао да учини да реши проблем и уводи контра-аргумент о потреби да наставник кроз разговор подстакне ученика да сагледа проблем из перспективе наставника, чиме би се поправила комуникација са учеником и створила могућност да ученик покаже своје добре стране.

У дискусију се укључује трећа наставница, која додатно подстиче елаборацију пола наставничке агенсности, полемичући у корист стратегије разговора са

учеником и утврђивања разлога због којих се понаша проблематично. Она износи аргумент да је боље питати ученика о томе како му помоћи, него да му се наметне наставников модел решавања проблема. На тај начин се ко-конституише подређени конструкт „треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео, ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо — наметнути ученику модел“, који се налази у подручју примене конструкта наставничке агенсности. У даљем току, прва наставница полемички разматра разговор са учеником као стратегију решавања проблема, износећи аргумент да постоји ризик да се ученик још више повуче ако наставник покуша да испита психолошку позадину проблема. Тако се ко-конструише подређени конструкт „ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо – изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више“. Наставница која се трећа укључила у дискусију сада додатно елаборише пол „ако га питамо како да му помогнемо...“, као одговор на проблематизацију таквог приступа, уводећи тему компетентности наставника да приђе ученику, „отвори“ га и задобије његово поверење. Модератор такође настоји да оснажи приступ који подразумева разговор са учеником, подстичући разговор о томе које од понуђених димензија (за фацилитацију иновативног конструисања) могу помоћи наставнику да успостави однос поверења и отворености са учеником. Трећа наставница одговара на модераторов подстицај уводећи аргумент да њено искуство показује да показивање искрености и најбољих намера омогућује успостављање комуникације и сарадње са ученицима. Ипак, наставница која је раније током дискусије изнела аргумент о неспремности ученика на сарадњу сада преусмерава разговор ка полу „изазвати гори проблем...“, својим контра-аргументом да је осетљиво и ризично да се наставник „увуче“ у интимне породичне проблеме ученика и да је тешко одредити границу до које наставник има право да буде укључен у приватне садржаје ученика.

Тема бриге је елаборисана у три вињете:

Пивска флаша у учионици

Наташа² саопштава да је у учионици пронашла полупуну пивску флашу и описује своје настојање да сазна ко је од ученика одговоран за тај озбиљан прекршај школских правила. Такође, инсистира на томе да је у свом поступању у проблематичној ситуацији настојала да заштити ученицу, за коју се сазнала да је унела флашу у школу, јер се ради о ученици за натпросечним резултатима, поручује да ученица није имала злу намеру и да не жели да она због овог инцидента изгуби Вукову диплому. Наставница у полемику уноси и своју бојазан да би колегиница која је разредни старешина и коју доживљава као ригидну могла строго да казни ученицу. Јована својим контра-аргументом проблематизује став прве наставнице, истичући да наставници често занемарују интерес добре сарадње међу колегама у школи водећи се интересима деце. Тако се ко-конструисе конструкт „не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна — у принципу би требало рећи, велика је грешка што не сарађујемо, водимо се интересом деце а занемарујемо однос између нас“.

Милица се укључује у дискусију уводећи контра-аргумент да би колегиница требало да превазиђе своју уздржаност према разредном старешини поменуте ученице и обавести га о инциденту, али да истовремено инсистира да ученица буде благо кажњена. Овом интервенцијом, у разговору се појављује нови конструкт „не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна — треба попричати са колегиницом, али да дете добије привремени укор, да не буде драстично кажњено“, који представља реконструкцију конструкта „водити се интересом деце — бринути о односима у колективу и сарађивати“.

У свом одговору на Наташин аргумент да је потребно заштити интерес ученице, Емилија проблематизује такву позицију, истичући да је важно да свако одговара за своја дела и да је ризично „прикривати“ ученике и бити попустљив, јер ће то водити погоршавању ситуације. Тиме доприноси конституисању новог конструкта „не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи

² Имена учесница су измењена због задржавања анонимности.

разредној јер је ригидна — треба да дође време да свако одговара за своје поступке, зато и јесмо дошли доде јер се стално измичемо пред проблемима“. У даљем току, Милица најпре елаборише пол „водити се интересом деце“, тако што износи контра-аргумент да ученици осмог разреда желе да, својим преступничким понашањем, оставе печат у школи, и да им то не би требало узимати за зло. У наставку, међутим, она преусмерава своју аргументацију ка супротном полу, инсистирајући на томе да свако треба да одговара за своје поступке.

Иста наставница (Милица) сада „напушта“ аргумент о проналажењу баланса међу интересима и настоји да додатно елаборише важност сарадње међу колегама. Износи контра-аргумент о томе да је важно да се наставници међусобно подржавају, да буду лојални једни другима и да штите интересе своје професије, попут лекара. Тако, ова учесница разговора заговара позицију да је потребно да колегиница која је била актер инцидента са пивском флашом стави интересе колектива испред интереса деце и информише разредног старешину о инциденту. Јована подржава аргумент претходне саговорнице, износећи свој аргумент да колеге информишу ученике о поверљивим садржајима са наставничких већа.

Катарина, која се први пут укључује у дискусију, проблематизује позицију да би требало ставити интерес деце на прво место тако што поставља полемичко питање да ли би колегиница која је затекла пивску флашу у учионици лакше донела одлуку да пријави проблематичног него узорног ученика. На тај начин се ко-конструира димензија “водити се интересом деце (и добрих и лоших ученика) — водити се интересом примерне деце“. Наташа сада истиче да нема дилеме када су у питању деца, већ колегиница разредни стерешина. Њен контра-аргумент доприноси конструисању новог конструкта „дилема ми је да ли би другачије реаговала да је у питању проблематичан ученик (водити се интересом примерне деце) — мени је дилема колега, могла бих да поразговарам отворено да је у питању било који други колега“. Овај конструкт је подређен у односу на конструкт „водити се интересом деце — бринути се о односима у колективу и сарађивати“, јер је предомишљање да се разговара са конкретном колегиницом начин да се заштити интерес ученице.

У наставку дијалога, Катарина преусмерава полемику ка конструкту „водити се интересима деце — избалансирати интересе деце и наставника“, аргуменујући у прилог решења које подразумева да наставник обавести колегу разредног старешину о проблематичном понашању ученика и да у том разговору инсистира на блажем и поступном у кажњавању. Разговору се придружује Ивана, која аргуменује у прилог конструкта баланса између интереса ученика и наставника. Она износи став да се не сме занемарити прекршај ученице, да је важно разговарати са њом о прекршају, а да се у разговору са разредним старешином избегне пренаглашавање проблема. Наташа износи контра-аргумент да је ученица изнела молбу да се обавести њен отац како би се избегао разредни старешина. Тако настоји да доведе у питање преовлађујуће мишљење да је потребно обавестити разредног старешину о инциденту и помера фокус дискусије ка полу „водити се интересом деце“.

Следи низ контра-аргументата, које износе Ивана, Емилија и модератор, да је важно послати ученицима поруку о суочавању са одговорношћу за сопствене поступке. На тај начин се разговор поново каналише помоћу конструкта „дете каже да позовем њеног тату, само да не кажем разредном старешини (водити се интересом деце) — они су то знали и раније, деца бушкају па ако прође, прође, одговорни су за своје поступке (деца треба да одговарају за своје поступке).

Марија се укључује у разговор реагујући на Наташино инсистирање да се избегне разредни старешина и тако заштити ученица својим контра-аргументом да је важно обавестити разредног старешину о инциденту како би се сама Наташа осећала растерећено и да би у том разговору требало пронаћи начин да ученица буде блаже кажњена. На такав начин, Марија додатно елаборише пол „избалансирати интересе деце и наставника“ и поново усмерава дискусију ка теми баланса.

На Маријин аргумент о балансу, којим је нагласила да постоје много горе ствари у животу од уношења пивске флаше у учионицу и да стога треба бити благ према конкретној ученици, Јована и Наташа износе контра-аргументе да се поступањем према овој ученици успоставља репер за будуће генерације, јер им се

шаље порука шта је дозвољено, а шта забрањено. Овим контра-аргументима елаборишу тему одговорности ученика за своје поступке, чиме се ко-конституише конструкт „ја ту ситуацију доживљавам као вишак интелигенције, колегиници бих рекла како се све десило, али не бих ученицу превише кажњавала, нашла бих начин да се то ублажи (избалансирати интересе деце и наставника) — успоставити репер за следећу генерацију (деца треба да одговарају за своје поступке). Реаговању на Маријин аргумент се прикључује и Милица, упозоравајући да су наставници угрозили свој ауторитет благим кажњавањем ученика, чиме додатно елаборише пол „деца треба да одговарају за своје поступке“ темом неопходности да строжом казненом политиком школа инсистира на развоју одговорности код ученика. У наставку, модератор износи контра-аргумент да се у дискусији издвојио глас који инсистира на разумевајућем и људском односу према ученицима, што поставља дилему како имати ауторитет и бити топао према деци. На тај начин, модератор појачава дискусију на полу „избалансирати интересе деце и наставника“. Јована износи свој контра-аргумент да је ученица у инциденту избегла да се пријави као виновник, чиме наново елаборише пол „деца треба да одговарају за своје поступке“.

Избегавам оне који су строги

Разговор представља наставак разговора о томе како обавестити колегиницу о инциденту ученице из одељења коме је она разредни старешина, а да се избегне непријатност њене реакције. На питање модератора, упућено Наташи, како се до сада односила према строгим и непријатним особама, она одговара да их је избегавала. Наводи да је у њеној породици владала „здрава демократија“. На Наташин аргумент, Јована показује зачуђеност и у контра-аргументу износи да је Наташа сама себе описала, раније током рада групе, као строгу. Модератор и Наташа додатно оснажују елаборацију пола „бити здрав демократа“, уводећи тему развојног тренда од строге особе ка некоме ко ствари сагледава из више аспеката.

У наставку дијалога, модератор усмерава разговор ка елаборацији начина на које се може прићи строгим особама и подстиче Наташу да наведе примере успешног односа према строгима. Овај модераторов реторички маневар представља реакцију на Наташин аргумент о избегавању оних који су строги. На тај начин ко-конструише се димензија „избегавати оне који су строги — умети прићи онима који су строги“. Овај конструкт се налази у подручју примене конструкта наставничке агенсности. Наташа износи аргумент да би цртани лик Душко Дугоушко умео са строгим особама, зато што је опуштен и „све му је равно“. На тај начин се оснажује дискусија на полу „умети прићи онима који су строги“. Модератор сада износи контра-аргумент да је Наташа енергична особа, чиме оспорава аргумент да је за њу решење у равнодушном приступу. Тако се ко-конструише нови конструкт „умети прићи особи која је строга, а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно — Ви нисте такви да Вам је све равно (умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно)“, који представља даљу разраду конструкта „умети прићи онима који су строги“.

У наставку разговора, Јована одговара на модераторов аргумент, којим позива на изношење примера успешног односа са строгим особама, својим контра-аргументом да је школски психолог одговоран за прављење баланса између интереса детета и односа у колективу. Тиме доприноси конституисању нове димензије „умети прићи особи која је строга а не настрадати (наставник је одговоран) — психолог треба да направи баланс (психолог је одговоран)“, која представља даљу разраду теме наставничке агенсности. Наташа, међутим, инсистира на томе да је комуникација са колегиницом њен проблем и да за то не би требало да тражи посредовање школског психолога, чиме помера фокус дискусије ка полу „наставник је одговоран“. Јована одговара контра-аргументом да за проблем комуникације са строгом колегиницом и решавање случаја преступничког понашања ученика није одговорна Наташа. Аргументишући у прилог опитије позиције да се проблеми у школи не тичу појединачног наставника (већ шире школске заједнице), Јована доприноси конституисању конструкта „проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог (наставник је одговоран) — то није твој проблем“. У дијалог се укључује

Милица својим контра-аргументом о могућности да се Наташа консултује са стручним сарадницима у школи пре него што обави разговор са колегиницом. Својом интервенцијом она доприноси конструисању новог конструкта „проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог (наставник је одговоран) — постоји могућност да разговараш са педагогом и психологом пре него што обавиш разговор с колегиницом (заједничка одговорност)“, којим се артикулише идеја о заједничкој одговорности наставника и стручних сарадника. Наташа прихвата аргумент о заједничкој одговорности и разрађује га темом добијања савета од стручних сарадника како да приђе строгој колегиници.

Сада модератор поново преусмерава дискусију на конструкт „умети прићи особи која је строга, а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно — Ви нисте такви да Вам је све равно (умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно ?)“, подстичући дискусију о моделима на које би Наташа могла да се угледа јер су сличнији њој (нису равнодушни). Наташа пристаје да елаборише пол „умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно“, тако што износи контра-аргумент да би требало користити хумор у комуникацији са колегиницом, коју доживљава као строгу и кажњавајућу. Модератор додатно охрабрује елаборацију овог пола, подстичући Наташу да наведе пример колеге у школи, који уме са поменутом колегиницом.

У дискусију се укључује Зорица, износи аргумент да је колегиница која је разредни старешина погрешно представљена као строга и непријатна у комуникацији. Зорица износи своје искуство са њом, као са брижном и пријатном особом. Тако прекида дотадашњи ток разговора и поново га усмерава на конструкт „бити строг – бити здрав демократа (не бити строг)“.

Нови преокрет у разговору настаје када Наташа преусмерава дискусију ка ранијем конструкту „водити се интересом деце — водити се интересом наставника“, настојећи да Зоричин аргумент о погрешној перцепцији колегинице која је разредни старешина реинтерпретира као аргумент који говори о томе да ће ова колегиница узети у обзир интерес ученице и бити блага у кажњавању. У наставку, Зорица још једном преусмерава дискусију, овог пута на конструкт

„водити се интересом деце — избалансирати интересе деце и наставника“, износи контра-аргумент да би Наташа требало да обавести колегилицу и да буде присутна током дисциплинског процеса, како би осигурала благу казну за ученицу.

Сада модератор износи аргумент да у Наташиним речима препознаје страх од непријатног односа са колегилицом, једнако као и жељу да ученица буде заштићена, чиме одговара на Зоричин аргумент о потреби проналазак баланса између интереса ученице и наставника. Подстиче дискусију о непријатности односа са колегилицом користећи се метафором хладног туша. Наташа одговара својим контра-аргументом да не жели однос са колегилицом, већ само површан и професионални контакт. Тако се ко-конструира димензија „треба да кажеш колегици и да испратиш до краја да је не би казнила (избалансирати интересе деце и наставника) — она је особа са којом не желим да будем у односу (избегавам оне који су строги...), која поново отвара простор за елаборацију раније теме о томе како прићи особи која је строга, а не настрадати. Милица подстиче нову реконструкцију главног значења дискусије, реагујући на Наташин аргумент о избегавању колегилице својим контра-аргументом да је строга колегилица једна од наставница у школи, са којом је потребно сарађивати, упркос непријатности. Настаје конструкт „она је особа са којом не желим да будем у односу (избегавам оне који су строги...) — разумем осећај непријатности, али не и несигурност, она је наставник у школи као и ти, то су непријатности које живот доноси (бринути о односима у колективу и сарађивати/водити се интересима наставника)“. Дискусија се наставља дуж конструкта „избегавам оне који су строги... — бринути о односима у колективу и сарађивати/водити се интересима наставника“, Наташа прихвата аргумент о неопходности контакта са колегилицом и разрађује га својим контра-аргументом да ће њено даље уздржавање од комуникације бити протумачено као знак неколегијалности и водити сукобу. Милица додатно оснажује главни ток дискусије износићи нови контра-аргумент којим оспорава Наташину позицију да ће комуникација са колегилицом бити непријатна и залаже се за отворен приступ. Тако се елаборира пол „бринути о односима у колективу у сарађивати“ новим значењима: „отворен приступ, нити ће теби пасти круна са главе, нити ће она

тебе појести“. Реагујући подршком на Миличин контра-аргумент о отвореном разговору, Катарина се укључује у дискусију износећи контра-аргумент (на Наташин аргумент о избегавању оних који су строги) да је потребно изнети дилему, са којом се сусреће Наташа, а то је како да информише колегиницу о инциденту и да истовремено заштити ученицу, како не би била строго кажњена. Тако Катарина поново оснажује дискусију дуж конструкта „она је особа са којом не желим да будем у односу (избегавам оне који су строги...) — поделити дилему са колегиницом, имам потребу да кажем шта се десило и да заштитим дете (избалансирам интересе деце и наставника)“, односно аргумендује у прилог пола баланса .

У наставку, модератор оспорава аргумент баланса, износећи свој увид да Наташа не жели само да пронађе решење које ће задовољити колегијалне односе и ученицу, већ да настоји да заштити себе и непријатност у комуникацији сведе на минимум. Тим маневром ко-конструира се нови конструкт „поделити дилему са колегиницом, имам потребу да кажем та се десило и да заштитим дете (избалансирам интерес деце и наставника) — заштити себе, како да разговор буде што мање непријатан“, чиме се подстиче реконструкција ранијег конструкта „избегавам оне који су строги... — избалансирам интересе деце и наставника“. Катарина прихвата да полемисе на полу „заштити себе у односу“, износећи контра-аргумент да би Наташа требало да саопшти колегиници да јој се обраћа упркос непријатности коју та комуникација носи, што би дотичну колегиницу требало да подстакне на размишљање о томе зашто је разговор са њом непријатан. Наташа, међутим, доводи у питање Катаринин аргумент да је потребно отворено признати колегиници да је комуникација са њом непријатна, износећи контра-аргумент у коме предвиђа негативну реакцију колегинице на такав њен иступ. Тиме Наташа полемисе у прилог свог ранијег аргумента о избегавању строгих особа и доприноси стварању нове димензије „кажеш да ти је непријатно, а она нека мисли зашто (заштити себе у односу) — шта ти је непријатно, да ли си нормална, тачно могу да замислим шта ће да каже (избегавам оне који су строги...)“.

Нови заокрет у дискусији изазива модераторов подстицај Наташи да размишља о томе шта поменути модел Душко Дугоушко уме у комуникацији са

онима који су непријатни. Дискусија се поново артикулише око конструкта „умети прићи особи која је строга а не настрадати — избегавам оне који су строги...“ и фокусира је на пол „умети прићи...“, чиме модератор настоји да поново подстакне елаборацију пожељних решења проблематичне ситуације.

У наставку, Милица и Емилија поново мењају главни ток дискусије полемисући са Наташиним претходним аргументом. Оне износе контра-аргумент да као што су неки ученици погрешно доживели Наташу као строгу, тако и она погрешно доживљава колегиницу као хладну и непријатну. Модератор износи контра-аргумент да Наташа на основу искуства других закључује да је комуникација са њом непријатна, чиме подстиче елаборацију конструкта „деца те доживљавају као строгу и плаше те се, а ниси таква, ти мислиш о Ц. да је хладна, а није — Ви закључујете на основу искуства других да је однос са колегиницом непријатан (избегавам оне који су строги...)“. Наташа даље разрађује аргумент о искуственој потврди да је колегиница разредни старешина непријатна у комуникацији, износећи пример са једне од седница Наставничког већа. Овакву аргументацију прекида Зорица, тумачећи колегиничино непријатно понашање са седници Наставничког већа као испољавање сопственог става и непријастајање да јој „поправљају оцене“. Тако помера дискусију ка елаборацији супротног пола, „жена има ставове, не дозвољава да јој поправљају оцене (деца те доживљавају као строгу и плаше те се, а ниси таква, ти мислиш о Ц. да је хладна, а није)“. Наташа и модератор реагују на Зоричин аргумент полемисући да је проблем у начину на који колегиница испољава своје ставове. Наташа у свом контра-аргументу истиче да има утисак да је колегиница намерно посрамила другу колегиницу на седници Наставничког већа.

Зашто ћу тиш? Ја се не бих повлачила

Наташа саопштава групи како је неуспешно покушала да реши проблем обраћања колегиници коју доживљава као строгу и непријатну у комуникацији. Утицала је на ученике да обавесте разредног старешину о инциденту, али није успела да избегне непријатност, јер јој се колегиница обратила повишеним тоном и приговорила јој да

није прекршај записала у Књизи дежурства. Наташа је тако потврдила свој аргумент да је боље избегавати ову колегиницу, односно, да нема решење за комуникацију са њом. Модератор је реаговао оспоравајући Наташину претпоставку да је свако решење које подразумева неку непријатност лоше и износећи своју позицију да би у комуникацији требало бити спреман на толерисање умерене непријатности. На такав начин, модератор новим реторичким средствима подстиче тему начина на које се Наташа може заштитити у односу и доприноси поновној афирмацији конструкта „избегавам оне који су строги; децу сам наговорила да сами испричају разредном старешини хтела сам да побегнем од непријатне ситуације (као новим означитељима) — заштити себе у односу: можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности“. Наташа, међутим, остаје уз аргументацију која иде у прилог полу избегавања непријатности и додатно је појачава контра-аргументом да не зна како би одговорила наставници на оптужујућу поруку да „ако се она (Наташа) не љути, онда се ни колегиница не љути“. Милица и Емилија поново оснажују елаборацију супротног пола, „заштити себе у односу“, износећи контра-аргумент да је потребно да Наташа истраје у комуникацији са колегиницом упркос непријатности, да не треба да прихвата улогу жртве и толерише бахатост. Тако се помера значење пола „заштити себе у односу“ од заштити се суптилним комуникационим стратегијама и толерисањем делимичне непријатности ка активном супротстављању и постављању границе. Сада Наташа прихвата и настоји да продуби аргументацију о активној заштити у односу са колегиницом, постављајући питање да ли би такав приступ довео до тога да колегиница устукне. Модератор такође задржава дискусију на елаборацији пола „заштити себе у односу“, износећи аргумент да је у неким ситуацијама решење за лошу комуникацију разговор о порукама које саговорници размењују, те да је Наташа имала прилику да експлицира поруку, коју је доживела као прекор и ироничан став. Модераторов аргумент садржи поруку да је разговор о порукама и њиховим перцепцијама начин да се особа заштити у односу, шаљући сопствену поруку о граници, преко које не жели да неко пређе. Међутим, Наташа у наставку разговора износи контра-аргумент да би разговор о порукама могао довести до

прекида комуникације, чиме помера дискусију ка полу избегавања непријатности. Наиме, Наташа експлицира разлог због кога је за њу прихватљивије избегавати однос, а то је што настојање да се у односу постави граница (као супротни пол) подразумева као своју импликацију прекид комуникације. На тај начин се конституише конструкт „не причати сутра с колегиницом — одржати комуникацију“, који стоји у имплицативном односу са конструктом „комуницирање поруке коју сам добио може да води разрешењу, послати поруку 'са мном не можеш тако да разговараш' (заштитити себе у односу) — избегавам оне који су строги...“ Јована се укључује у дискусију реагујући на Наташин аргумент о непријатности комуникације са колегиницом својим контра-аргументом, у коме истиче да је важно да млађе колеге ставе до знања старијим колегама да су равноправни са њима и компетентни за посао. Овим реторичким потезом, Јована елаборише пол „заштити себе у односу“, оснажујући га новим значењима која се тичу „борбе“ млађих колега за равноправан професионални статус са старијим колегама. Милица се „придружује“ Јовани у оспоравању Наташине позиције да је боље решење избегавати непријатну комуникацију, изnoseћи контра-аргумент да је важно поштовати старије колеге, али да се не треба повлачити у ситуацијама када они доводе у питање компетентност млађих колега. Тако, Милица успоставља имплицативни однос између конструката „ставити до знања да смо колеге, успротивити се надређеном ставу старијих колега, ја се не бих повукла ако проценим да је то атак на моју стручност (заштитити себе у односу) — избегавам оне који су строги...“, и „бити компетентан — бити некомпетентан“, полемичујући у прилог идеје да борба у односу обезбеђује заштиту сопственог професионалног ауторитета, док повлачење подразумева пристајање на имици некомпетентног наставника.

Модератор сада износи контра-аргумент да је важно борити се за себе у односу, али да је потребно изабрати адекватан начин борбе. Модератор, другим речима, доприноси дубљој разради пола „заштитити себе“, подстичући елаборацију позитивних и негативних импликација истрајавања и стајања иза свог мишљења и уносећи у разговор димензију „добар начин да се избориш за своју позицију — лош

начин да се избориш за своју позицију“, која се налази у подручју примене конструкта „заштитити себе“. Емилија заузима супротну позицију износећи контра-аргумент да млађи наставници увек ћуте, а онда „кукају“ на групи за професионални развој. Јована додатно елаборише пол „избегавам оне који су строги...“, полемисући о томе да прећуткивања у односу обезбеђује лични мир. Овим контра-аргументом Јована уводи новим конструкт „имати ми — немати мир“, који као надређени конструкт, стоји у имплицативном односу са конструктом „избегавам оне који су строги... — заштитити себе у односу“. Другим речима, Јована аргументује у прилог становишта по коме избегавање и уздржавање у комуникацији обезбеђују мир, док борба за себе доводи до губитка личног мира.

Тема сарадње се разрађује у две вињете:

Сарадња је овде пракса

Разговара се о сарадњи међу колегама у школи. Наставници Е1³, Е2 и Е6 износе аргумент да постоји редовна сарадња у активима, као и пракса да наставници који посете семинар пренесу колегама нова знања и искуства. Модератор, међутим, настоји да оспори аргумент да сарадња у активима и размена искустава са семинара значе сарадњу која се односи на наставу, подстичући дискусију о томе да ли наставници сарађују у припреми и извођењу часова. Тако се ко-конституише конструкт „сарадња на нивоу актива је овде пракса, кад неко оде на семинар упознаје остале са резултатима — пракса заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек“. Наставник Е1 аргументује у прилог тога да постоји сарадња међу наставницима која се тиче наставе, износећи контра-аргумент да колеге у школи посећују једни другима часове. Тако се креира димензија „пракса заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек — посећујемо ми једни друге, имамо посете часовима“, која се

³ Ознаке Е и Г се односе на наставнике из средњих школа и служе заштити приватности

налази у подручју примене конструкта „сарадња која се односи на наставу“. Наставник Еб, међутим, поново усмерава дискусију ка полу „сарадња на нивоу актива је овде пракса...“, износећи контра-аргумент да је та сарадња важна због уједначавања критеријума оцењивања. Тиме, заправо, елаборише пол надређеног конструкта „сарадња која се не односи на наставу“. Модератор реагује на аргумент Наставника Еб својим контра-аргументом да сарадња није битна само због уједначавања критеријума, већ због размене практичних искустава и знања међу наставницима. Тиме подстиче елаборацију супротног пола „не само због критеријума, већ искуства, неки колега вам каже 'Ја сам пробао ово да урадим, пробај ти да урадиш ово' (пракса заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек)“.

Наставник Е2 уноси заокрет у дискусију о сарадњи међу наставницима износећи контра-аргумент да су наставници научени да избегавају тражење стручне помоћи од колега, јер је то начин да одрже имиџ компетентних наставника. Овом реториком се ко-конструише нова димензија „не само због критеријума, већ искуства, неки колега вам каже 'Ја сам пробао ово да урадим, пробај ти да урадиш ово', сарадња због стицања и размене искуства из наставе, размена радних материјала — научени смо да будемо експерти и бојимо се да кажемо, немој да тражиш помоћ јер ће испасти да не знаш“. Модератор најпре аргументује у прилог пола избегавања помоћи, коментаришући да је у школама, још увек, преовлађујућа култура наставничког индивидуализма. У наставку, модератор подстиче елаборацију пола сарадње међу наставницима, износећи контра-аргумент о организационом професионалном развоју, односно, о професионалном развоју наставника који подразумева развијање културе сарадње на нивоу целе школе. Наставник Еб у свом контра-аргументу интерпретира модераторов аргумент о организационом развоју као поруку да наставници треба да „дишу као један“ и истиче да нису сви наставници једнако заинтересовани и да не желе сви да се прилагоде, што доводи у питање могућност професионалног развоја на нивоу школе. Тим реторичким потезом, Наставник Еб помера фокус дискусије ка полу „наставнички индивидуализам, не можемо сви да дишемо као један, људи нису

подједнако заинтересовани за сарадњу, неће сви да се уклопе (научени смо да будемо експерти и бојимо се да кажемо, немој да тражиш помоћ јер ће испасти да не знаш)“.

Нови моменат у дискусији означило је укључење Наставника Е4, који на модераторов аргумент о организационом развоју износи контра-аргумент да то неће бити могуће док систем не наметне наставницима сарадњу, чиме модераторов аргумент добија значење добровољне сарадње, подстакнуте „унутрашњом“ потребом наставника да размењују професионална искуства. Тако се ко-конструираше конструкт „сарађивати због размене искуства — неће то људи да раде док им систем не наметне, има у закону да пише тако и ми ћемо бити натерани“.

Наставник Е2 поново усмерава дискусију ка конструкту „сарађивати због размене искуства — немој да тражиш помоћ...“. Најпре износи контра-аргумент, на модераторов аргумент о организационом развоју, да је њој лично потребна помоћ и знања других колега и да школу види као велики тим, чиме елаборираше пол сарадње. Међутим, своју полемику завршава елаборацијом пола избегавања помоћи, износећи контра-аргумент да недостаје интердисциплинарна сарадња и да се наставници углавном понашају као индивидуалци.

Имамо другачију перспективу

Дискусија започиње тако што модератор поставља питање саговорницима шта мисле о подстицању професионалног развоја на нивоу школе као организације, износећи аргумент да је организациони развој савремени тренд у образовању. Реагују Наставник Г3 и Наставник Г1 контра-аргументом да такав тренд не би био користан за наставнике, јер предмети имају специфичне перспективе и зато што су наставници појединци. Тако се ко-конструираше димензија „професионални развој на организационом нивоу, култура сарадње међу наставницима — имамо другачију перспективу у односу на друге предмете, ми смо појединци“. Наставник Г6 појачава модераторову позицију о култури сарадње, постављајући реторичко питање зашто наставници не би могли сарађивати, оспоравајући на тај начин

аргумент о несамерљивости предмета и наставничком индивидуализму. Сада реагује и модератор износећи контра-аргумент да сарадња подразумева пружање подршке и заједничко планирање, чиме додатно оснажује и елаборише пол „професионални развој на организационом нивоу...“ Наставник Г3, у наставку, износи контра-аргумент да ће наставнице страних језика тешко пружити једна другој подршку, зато што предају различите језике. Тиме се дискусију поново усмерава ка елаборацији пола „имамо другачију перспективу...“, који добија нове ознаке: „како ћемо нас три пружити подршку једна другој, када предајемо различите предмете“. У дискусију се укључује Наставник Г7 износећи контра-аргумент да је сарадња на нивоу школе сјајна идеја, јер ће побољшати атмосферу у школи. Тако Наставник Г7 додатно полемисхе у корист пола „професионални развој на организационом нивоу“ доприносећи конституисању конструкта „позитивна атмосфера у школи — негативна атмосфера у школи“, као надређеног. На аргумент Наставника Г7 реагује Наставник Г3 својим контра-аргументом да се подстицањем организационог развоја занемарују практични проблеми наставе и да она као наставница једног од страних језика треба да прати савремене трендове у методици тог језика, а не других. Тиме поново оснажује елаборацију пола „имамо другачију перспективу“, намећући проблем недовољног посвећивања пажње специфичним потребама наставника и предмета. Наставник Г7 износи нови контра-аргумент да је сарадња међу колегама разочаравајућа и да нема чак ни комуникације, настојећи да оснажи пол „професионални развој на организационом нивоу...“ новом ознаком: „разочаравајућа сарадња међу професорима унутар колектива, не комуницирају професори међусобно“. Да би подстакао елаборацију теме организационе сарадње, модератор износи контра-аргумент да су саговорници током разговора већ истакли проблем недостатка подршке и осећаја да су сами у решавању проблема у школи.

Реагујући на модераторов аргумент о одсуству подршке у колективу, Наставник Г3 и Наставник Г5 износе заједнички аргумент да је настала забуна због њиховог неадекватног изражавања и да оне нису мислиле да су наставници изолована острва у школи, већ да изостаје подршка система и друштва. На тај

начин се ко-конструише нова димензија „одсуство подршке, сами сте у неким стварима (наставник је одговоран) — одсуство подршке државе, система, проблем је у друштву (држава је одговорна)“. Тема одсуства подршке овде добија ново значење: од аргумента да је пожељна сарадња међу колегама до полемике о томе чија је одговорност недостатак подршке. Овим маневром Наставник Г3 и Наставник Г5 померају преовлађујуће значење дискусије од теме сарадње ка теми наставничке агенсности.

Наставник Г7 у наставку наново усмерава дискусију ка конструкту „професионални развој на организационом нивоу, култура сарадње међу наставницима — имамо другачију перспективу у односу на друге предмете, ми смо појединци“ износећи полемичко питање колегама да ли су у свом активу разменили једну припрему. На тај начин, Наставник Г7 доприноси елаборацији пола који се односи на културу сарадње у школи.

Наставник Г3 износи контра-аргумент да се планирање наставе своди на формализам и администрацију, чиме аргументу о потреби размене припрема за час даје ново значење — површине спрам дубље и обухватне сарадње. Модератор сада износи контра-аргумент да се сарадња не своди само на планирање часова, већ и на стварање културе сарадње у школи. Тиме појачава аргументацију на полу дубље и обухватније сарадње.

Наставник Г3 износи свој контра-аргумент, на модераторов аргумент, да не би требало очекивати да сви у школи сарађују и да то зависи од личне спремности. Тако Наставник Г3 елаборише пол „имамо другачију перспективу...“, оспоравајући то да је важна култура сарадње, а ову тему репозиционира својом реториком као тему о присности (другарству) наставника. Модератор износи контра-аргумент да се не очекује да се наставници друже, већ да буду упућени једни на друге и да то буде системска пракса. Тиме оснажује ток разговора у правцу аргументације о култури сарадње у школи.

Тема смисла се разрађује у вињети:

Учити како да преживиш на послу

Дискусија започиње тако што Наставница Е2 описује стање разочараности својим послом, истиче да доживљава понижења од стране ученика, а да од колега изостају подршка и разумевање. Наставница Е5 коментарише свој доживљај рада у школи, наводећи да се осећа све боље, јер је научила да превладава стрес и да „преживљава“ у школи. У томе јој помажу заинтересовани ученици, тако што је додатно мотивишу и стварају осећај задовољства и испуњености. На тај начин се ко-конструира конструкт „лоше се осећати, бити разочарана, доживети понижења од ученика, не желим више да радим у образовању — превладати стрес, учити како да преживиш на послу, видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим, добро се осећам“. У аргументима оба саговорника артикулише се тема зависности наставничког задовољства професионалном улогом од спремности ученика и других колега на сарадњу. У дискусију се укључује Наставник Еб и најпре је усмерава ка полу „...видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим...“, елаборишући га темом самопотврђивања заснованог на сазнању да је наставник нечему научио ученике и да је квалитетан, иако изостаје очекивана награда. Међутим, у наставку он се окреће супротном полу, кога разрађује аргументом о томе да ће квалитетни наставници бити угрожени доласком људи „са доста образовања, а мало знања“, што ствара лош осећај и страх.

Модератор у полемичком тону коментарише аргумент Наставника Еб о снижавању квалитета наставничке професије, износећи да га разуме као поруку о беспомоћности наставника, који не може да промени негативан тренд у образовању. На тај начин, конструкт „доћи ћемо у ситуацију да су предавачи људи са доста образовања, а мало знања, ја овде чујем беспомоћност, као да не можете ништа да промените — кад те животне обавезе скрхају, онда кажеш ја ово добро радим, бити потврђен, некога сам нешто научио (видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим)“ добија ново значење, као подређен конструкту наставничке агенсности. Наставник Е5 додатно елаборише пол „беспомоћности“,

износећи контра-аргумент да се наставници осећају беспомоћно због небриге надлежног министарства, чији службеници користе положаје за личну корист, а занемарују образовање. У овом контра-аргументу се поново афирмише позиција која говори о томе да задовољство и агенсност наставника зависе од других актера, у овом случају, представника школских власти.

Тема извора потрђивања развија се у вињети:

Како Ви себе потврдите као професионалца?

На модераторово питање који су највећи проблеми са којима се наставници сусрећу, Наставник Г1 одговара да је то немотивисаност наставника. Износи аргумент да има доживљај да врши насиље јер држи часове који никоме не требају. У наставку дискусије, међутим, Наставник Г1 елаборише супротни пол, „уђем у учионицу и испостави се да је час сјајан, успостави се комуникација, онда ја добијем мотивацију“, у коме је видљиво да професионално задовољство наставника зависи од спремности ученика да сарађују. Наставник Г2 се укључује у разговор износећи контра-аргумент да је немотивисаност наставника директна последица немотивисаности ученика. На тај начин, Наставник Г2 успоставља имплицативни однос између конструктора наставничке мотивације и ученичке мотивације и тиме оснажује полемику о повезаности задовољства наставника и спремности ученика на сарадњу.

У својој полемици, Наставник Г2 такође истиче да постоји повезаност између немотивисаности ученика и непостојања стратегије образовања. На овај аргумент, модератор реагује контра-аргументом у коме подстиче дискусију о томе да ли је недостатак стратегије образовања проблем праксе, чиме настоји да преусмери разговор ка темама које се непосредно тичу наставне праксе. У дискусији се, тако, појављују два нова конструктора: „проблем праксе — није проблем праксе“ и њему подређен конструктор „недостатак мотивације наставника је директна последица недостатка мотивације ученика, а ученици су немотивисани јер нема стратегије

образовања — постоји стратегија образовања“. На ова настојања модератора надовезује се Наставник Г3, који оспорава аргумент Наставника Г2 да су недостатак стратегије образовања и слаб углед наставничке професије у друштву проблеми праксе. Наставник Г3 поставља полемичко питање да ли су предмет разговора проблеми у учионици или генерално у наставничкој професији, чиме настоји да подстакне дискусију о полу „проблем праксе“. Модератор додатно оснажује елаборацију пола „проблем праксе“, одговарајући на полемичко питање Наставника Г3 својим контра-аргументом да су тема разговора свакодневни проблеми са којима се сусрећу наставници као практичари. У наставку разговора, Наставник Г3 најпре елаборише пол „проблем праксе“ контра-аргументом да у школи недостају савремена наставна средства и да наставници који се истичу нису препознати и награђени. Тако доприноси конструисању двеју додатних димензија: „нема средстава за савремену наставу — има средстава за савремену наставу“ и „доброг наставника не можете да наградите, а лошег да казните — добар наставник може да се награди, а лош да се казни“. Међутим, аргументишући о изостанку система награђивања у образовању, Наставник Г3 истиче да не постоји систематска контрола квалитета рада наставника, нити општи критеријуми који дефинишу шта значи бити добар наставник, чиме елаборише супротни пол надређеног конструкта, „није проблем праксе“. На тај начин производи ефекат лабављења разлике између проблема који се односе на праксу и оних који се односе на наставничку професију.

На аргументацију Наставника Г3 да успешан наставник није награђен од стране образовног система реагује модератор, подстичући Наставника Г3 на дискусију о томе које личне изворе професионалног потврђивања има и када за себе може да каже да је добро урадила посао, чиме теми одсуства награде даје ново значење спољашњег извора професионалног потврђивања, који изостаје у овом случају. Тако саговорници ко-конструирају димензију „доброг наставника не можете да наградите, а лошег да казните (спољашњи извор афирмације) — како Ви себе потврдите као професионалца, како Ви себи кажете: 'Е, ја сам то добро урадила'? (унутрашњи извор афирмације/афирмација кроз праксу)“. На модераторов

подстицај, међутим, одговара Наставник Г2, који најпре елаборише пол „како Ви себе потврдите као професионалац... (унутрашњи извор афирмације/афирмација кроз праксу), износећи контра-аргумент да је знање ученика једина константна афирмација за наставнике. У наставку свог одговора, Наставник Г2 преусмерава дискусију ка полу „спољашњи извор афирмације.../афирмација изван праксе“, кога разрађује контра-аргументом да наставници не очекују да се обогате од свог рада, али да очекују друштвени углед кога нема, да недостаје стратегија за решавање нагомиланих проблема у просвети и да све зависи од ентузијазма појединаца. Наставник Г3 у даљем току разговора добија прилику да одговори модератору и враћа се свом контра-аргументу да ентузијастични наставници немају прилике да се истакну у школи и да због тога имају осећај стагнације, али овога пута тај контра-аргумент служи елаборацији пола „спољашњи извор афирмације/афирмација изван праксе“. У дискусију се укључује Наставник 4 са контра-аргументом да се једино од наставника још очекује да раде из ентузијазма и да изостаје мотивација новцем у наставничкој професији, чиме додатно полемисхе у корист пола „спољашњи извор афирмације/афирмација изван праксе“.

Модератор сада подстиче чланове групе да дискутују о томе како се мањак друштвеног угледа и признања манифестује у конкретном раду са ученицима, чиме настоји да разговор врати на ранији конструкт, са новим ознакама: „испада да радимо из ентузијазма, нисмо мотивисани новцем, друштво нас не прихвата више — како се мањак друштвеног угледа манифестује у раду са ученицима“. Овим маневром модератора, тема одсуства награде и признања за наставнике поново добија значење проблема који се тиче професионалног статуса наставника, за разлику од проблема који се тичу саме праксе. На модераторов подстицај да се разговара о проблемима у настави одговара Наставник 4, али тако што елаборише супротан пол „проблем професије“, износећи контра-аргумент да ученици сматрају да у просвети раде они који нису успели да пронађу бољи посао. На тај начин, Наставник 4 полемисхе у прилог позиције да је проблем наставничке професије недостатак поштовања и угледа, који у овом случају испољавају ученици.

Учешиће у разговору узима Наставник Г5, оспоравајући у свом контра-аргументу аргумент Наставника Г4 да је једино друштво одговорно за лош материјални у друштвени положај наставника. Наиме, Наставник Г5 полемисхе у прилог става да одговорност носе и наставници, а да ту одговорност избегавају тако што се устручавају да истакну захтев за побољшањем материјалних примања. Тако се конституисхе нови конструкт „испада да радимо из ентузијазма, нисмо мотивисани новцем, друштво нас не прихвата више — професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом“, којим се елаборисхе надређени конструкт извора афирмације . У дискусију о незадовољству наставника материјалним статусом и томе да ли су друштво или сами наставници одговорни за лош материјални положај просветара укључује се Наставник Г1 износећи контра-аргумент да је последица таквог положаја преоптерећеност наставника. Наставник Г1 истиче да су наставници приморани да раде дупло радно време, услед чега се осећају истрошено. Овим реторичким подухватом Наставника Г1 елаборисхе конструкт „професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом — испада да радимо из ентузијазма, нисмо мотивисани новцем, друштво нас не прихвата више“, повезујући тему незадовољства материјалним положајем са темом преоптерећености наставника, на начин да је преоптерећеност наставника конструисана као последица ниских зарада у просвети. У наставку, модератор доприноси дискусији о лошем материјалном статусу наставника износећи контра-аргумент да је такав статус довео до тога да су наставници ангажовани на више послова и да нису у могућности да се потпуно посвете једној школи. Тиме модератор доприноси појављивању новог конструкта „професори своју професионалну енергију распоређују на више страна и не могу да се у потпуности дају у школи — професори могу да се дају у потпуности у школи“, којим се елаборисхе надређени пол спољашњих извора афирмације.

Сада, Наставник Г2 оспорава аргумент Наставника Г5 да је узрок незадовољства наставника лош материјални статус, својим контра-аргументом да ни значајно већа плата не би могла да надомести проблем недостатка стратегије образовања и моралне аномије. У овом конверзационом заокрету се конституисхе

конструкт „професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом — ја се не бих добро осећао ни да нас плаћају две хиљаде евра, јер нема стратегије образовања и морална је аномалија“, који се налази у подручју примене конструкта извора професионалне афирмације наставника.

Наставник Г5 уноси нови заокрет у разговору, оспоравајући ранији аргумент Наставника Г3, да наставник не може имати сатисфакцију уколико нема система који награђује добре наставнике, својим контра-аргументом да је за њега пуна сатисфакција када успе да укључи ученике у наставу, када их заинтересује за наставну тему, када ученици изаберу да пишу матурски рад из његовог предмета и када му се враћају по помоћ када упишу студије. Тиме Наставник Г5 аргументише у прилог унутрашњих извора афирмације, што представља, у извесном смислу, ергументисање у прилог супротне позиције у односу на ону коју је Наставник Г5 заузима својим аргументима о страху наставника да истакну незадовољство материјалним положајем. Наставник Г4 оспорава аргумент Наставника Г5 да је укљученост ученика довољан извор професионалне валидације за наставнике, постављајући реторичко питање да ли Наставник Г5 заиста може доживети потпуну сатисфакцију. Реагује и Наставник Г2, указујући у свом контра-аргументу на то да је Наставник Г5, аргументом о потпуној сатисфакцији кроз укљученост ученика, оповргнуо претходни аргумент о незадовољству наставника материјалним положајем. Наставник Г2 прихвата нову аргументацију колеге и додаје да је заинтересованост и знање ученика суштина наставничке професије, чиме појачава елаборацију пола унутрашњих извора афирмације. У наставку, Наставник Г5 одговара на аргумент о заокрету у његовој реторици износећи контра-аргумент да је за њега задовољство због успешног рада са ученицима компензација у условима изостанка материјалне сатисфакције. У даљем току свог аргументисања, Наставник Г5 износи став да код других колега незадовољство материјалним положајем превладава над професионалном потврдом у виду заинтересованих и успешних ученика, због чега су они у сталном белом штрајку, чиме елаборише супротни пол конструкта извора афирмације.

Вињета „Временом научите да снизите критеријуме и прихватите реалност“ приказује елаборацију трију тема, агенсности, смисла и извора потврђивања. У модераторову реторичку борбу да се значења у вези са осећајем професионалне остварености наставника реинтерпретирају као проблематика наставничке агенсности уплићу се аргументи о спољашњим околностима и проблемима праксе као препрекама за њихово професионално задовољство:

Временом научите да снизите критеријуме и прихватите реалност

Наставник Г1 саопштава да је срела усвоју ученицу у канцеларији стручног сарадника и да се непријатно изненадила када ју је ова питала зашто има две јединице из њеног предмета (француски језик). Ученица није одговорила на предлог Наставника Г1 да заједно провежбају градиво из француског језика, што је наставница схватила као ученицину незаинтересованост и показатељ да је ученица „дете које не излази из шопинг центра“. Модератор подстиче Наставника Г1 да елаборише како је то утицало на њу, чиме настоји да разговор усмери ка теми доживљаја наставника. На тај начин се појављују нове ознаке конструкта наставничке спрам ученичке агенсности. Наставник Г1, међутим, наставља да елаборише пол ученичине одговорности, износећи у свом аргументу да је њена другарица, која је такође била присутна, рекла да би она прихватила понуду да са наставницом вежба страни језик. Модератор реагује тако што поново подстиче елаборацију наставничке одговорности, кроз контра-аргумент да га занима како се наставница осећала у описаној ситуацији.

Наставник Г1 сада пристаје да полемисе о свом осећају и износи контра-аргумент да се осећала као особа која жели хитно да мења посао. На тај начин, Наставник Г1 елаборише пол наставничке одговорности аргументацијом која се односи на конструкт „осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао — осећати се као особа која је задовољна својим послом“, као конструкт који се налази у подручју примене пола наставничке одговорности. У наставку, Наставник Г1 износи додатни контра-аргумент да се осећа као особа којој је

потребан антидепресив и која је понижена, чиме продужује елаборацију конструкта наставничке одговорности. Ипак, своју реторику у једном тренутку преусмерава ка елаборацији супротног пола, пола ученичке одговорности, полемичући да је ученица незаинтересована за додатно вежбање зато што је у пубертету.

На аргумент Наставника Г1 да је проблем у томе што је ученица добра али је у пубертету, реагује Наставник Г2, износећи контра-аргумент да је саговорница отворила једну од кључних тема у наставничкој професији, а то је праведност оцењивања. Наставник Г2, наиме, полемички размисља да ли би ученицима који су способни, а не дају све од себе требало давати ниже оцене, чиме аргумент о пубертету реинтерпретира као проблем праксе. Тако се ко-конструира димензија „антидепресив ми треба, осећала сам се понижено (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао) — она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је, један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблеми у пракси)“. Наставник Г2 постиже својом реториком померање главном значења разговора ка проблемима праксе, удаљавајући га од теме наставничких доживљаја.

Сада модератор својим контра-аргументом да је тема разговора доживљај наставника, поново подстиче елаборацију пола наставничког доживљаја, односно, наставничке одговорности.

У наставку разговора, Наставник Г1 полемиче са аргументом Наставника Г2 о праведности оцењивања и износи контра-аргумент да је ученици једино стало до оцене. На тај начин, Наставник Г1 реинтерпретира аргумент о праведности оцењивања као аргумент који се односи на пол наставничке одговорности, оспоравајући да је проблем до тога да ли наставници оцењују праведно. Тим реторичким заокретом, Наставник Г1 враћа дискусију на надређени конструкт наставничке спрам ученичке одговорности, који сада има нове ознаке „један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблем праксе – наставник је одговоран) — њој је само битна оцена (није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење, ученик је одговоран)“.

Модератор износи контра-аргумент да је тема од интересовања сада како наставници размишљају и шта осећају у вези са неком проблемском ситуацијом, а да су тему немотивисаности ученика већ „апсолвирали“. Наставник Г4 се укључује у разговор износећи да је најпре осећала тугу због неуспеха да придобије све ученике за свој предмет, али да је временом научила да се заштити и да контролише емоције. На тај начин, елаборише пол наставниковог доживљаја/одговорности помоћу подређеног конструкта „ја првенствено осетим тугу, нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим — временом научите да се заштитите да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући“. Додатно подстакнута од стране модератора реторичким питањем да ли је у почетку имала очекивања да сви ученици буду заинтересовани за њен предмет, наставница (Наставник Г4) продужује елаборацију подређеног пола, износећи контра-аргумент да је у почетку била пуна енергије и жеље да стечена знања подели са свима, али да је временом прихватила да не могу сви бити заинтересовани за немачки језик и да се сада осећа добро, јер даје свој максимум. На тај начин се додатно у разговору продубљују значења у вези са наставничким доживљајима/одговорношћу, кроз тему професионалне промене у правцу мањих и одрживијих очекивања.

Промену главног значења дискусије подстиче Наставник Г1, који својим контра-аргументом оспорава аргумент Наставника Г4 да је одустајање од очекивања да сви ученици буду заинтересовани за предмет начин да наставник у потпуности заштити себе од осећаја понижености. Овим маневром, Наставник Г1 поново усмерава разговор ка елаборацији конструкта „осећала сам се као особа која под хитно треба да мења посао... — осећати се као особа која је задовољна својим послом“, али тако што га повезује са конструктом наставникових очекивања од ученика. Реконструисани конструкт сада гласи „ја првенствено осетим тугу, нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим, осетити се понижено, девојка ме је изула из чизама — временом научите да се заштитите да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући, не осећам се ја пониженом ни најмање, ниједног тренутка, јер врло професионално радим“ и налази се у подручју примене конструкта наставничке спрам ученичке агенсности.

Наставник Г4 реагује на аргумент о понижењу наставника због тога што ученици нису заинтересовани, износи контра-аргумент да она због тога што ученици не желе да уче осећа тугу, а не понижење. На тај начин, Наставник Г4 подстиче елаборацију пола ученичке одговорности, аргументујући у прилог позиције да наставник може само да осети тугу када да све од себе, а ученици не покажу спремност да уче. Овим реторичким заокретом Наставника Г4 тема понижености добија ново значење – понижења за које су одговорни ученици, јер не показују интересовање.

Наставник Г1 износи контра-аргумент да би Наставник Г4 требало да осећа понижење због школе која дозвољава да незаинтересованост ученика дође до изражаја, чиме преусмерава доминантно значење разговора на тему проблема са којима се наставници сусрећу у образовном систему .

Модератор на покушај реторичког заокрета ка елаборацији одговорности образовног система поставља питање Наставнику Г4 зашто осећа тугу ако је прихватила да не могу сви ученици бити заинтересовани за њен предмет. Тиме усмерава дискусију ка конструкту „ја првенствено осетим тугу, нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим — временом научите да се заштитите да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући, не осећам се ја пониженом ни најмање, ниједног тренутка, јер врло професионално радим“, настојећи да поново „наметне“ елаборацију наставничких доживљаја као доминантно значење које се гради у дискусији. Наставник Г4, међутим, износи контра-аргумент да је туга последица тога што ученик не жели да учи, а то даље подразумева да неће бити у стању да памти и да неће имати у животу интересовања ка којима би се усмерио. На тај начин, Наставник Г4 „неутралише“ почетни модераторов покушај да тему туге елаборише као тему која се односи на наставнички доживљај/агенсност/одговорност и усмерава је ка полу ученичке одговорности. Стари конструкт одговорности добија сада нове ознаке: схватате то да је Ваш професионални развој ишао у правцу прихватања тога да не могу сви бити одушевљени Вашим наступом, немате разлога да будете тужни — тужна сам што

једно дете не научи, не жели да учи, а ако идемо још дубље, неће памтити, нема ништа што жели у животу“.

У даљи ток овог разговора укључује се Наставник ГЗ полемичујући у прилог раније изнетог аргумента о потреби наставника да промени посао због разочарања у ученике. Наиме, Наставник ГЗ износи контра-аргумент да се осети као неко ко би требало да промени посао зато што схвата да је не слушају сви ученици иако предаје важну тему и зато што се осећа као неко ко приморава ученике да уче, да је уложила значајан труд у усавршавању али да се осећа неуспешно и бескорисно. Овом полемиком се као главна тема разговора враћа наставников доживљај/одговорност. На аргумент Наставника ГЗ реагује Наставник Г5 износећи у свом контра-аргументу да је временом научио да прихвати реалност и снизи критеријуме, као и да је за успех потребна синергија измнеђу наставника и ученика, што значи да је одговорност подељена. У овом реторичком односу конституише се нова димензија „схватим да предајем нешто што је битно а да не слушају ме сви, осећате да присиљавате некога да учи, уложила сам шест година размишљања о томе и у неком моменту ја схватим да мени то нешто не иде, нисам успела да будем корисна (нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим; наставник је одговоран) – данас се осећам много боље, јер сам снизио критеријуме, прихватио сам реалност, да бих успео у свом послу потребна је синергија, да ли ће ученици одговорити позитивно или негативно зависи од њих подједнако колико и од мене (заједничка одговорност)“.

Нов заокрет подстиче Наставник Г1, који поставља реторичко питање шта су реална очекивања од ученика, чиме полемиче са аргументом Наставника Г5 о добром осећају услед прихватања реалних (нижих) очекивања. Тако тема доброг осећаја због прихватања реалности бива реинтерпретирана као тема која конституише конструкт који се односи на проблеме у пракси: “данас се осећам много боље, јер сам снизио критеријуме, прихватио сам реалност - ја кажем матуранту: 'Ићи ћу тамо, стићи ћу мало касније.' Он каже: 'Молим?' Шта би ти рекао, да ли су то реална очекивања? (проблем праксе)“.

Наставник Г4 износи контра-аргумент о томе да се треба сетити ученика који дођу неписмени у гимназију, а заврше је са добрим знањем и мотивисаношћу за даље учење, чиме преусмерава дискусију ка конструкту наставничке мотивације (бити разочаран... – бити потврђен...) и елаборише пол потврђености уводећи тему позитивних примера који представљају извор валидације за наставнике. Тако, аргумент о прениским критеријумима постаје ознака за пол разочараности наставника и тиме бива реинтерпретиран.

6.2.2 Реторички обрасци развијања значења

На основу посматрања процеса развијања значења у вињетама, уочено је неколико реторичких образаца, помоћу којих саговорници конструишу и реконструишу значења у разговору. То су:

1. развијање главног значења увођењем нових ознака за полове конструката или увођењем подређених конструката;
2. на модераторов подстицај мења се главни ток разговора у правцу елаборације супротног пола конструката или једног од полова неког другог конструката, а саговорници пристају на ту елаборацију;
3. преусмеравање дискусије на конструкат који је раније елаборисан и
4. реинтерпретирање старог конструката.

1. Значења се у дијалогу најчешће развијају тако што саговорници износе контра-аргументе који додатно елаборишу неки од полова конструката, дуж ког се организовао главни ток дискусије. Алтернативни облик овог реторичког обрасца подразумева да саговорници ко-конституишу нове подређене конструкте, који елаборишу неки од полова главног (надређеног) конструката у дискусији. Овај реторички образац је нарочито видљив у вињетама „Дете је цртало Деда Мраза“, „Зашто ћутиш? Ја се не бих повлачила“, „Имамо другачију перспективу“ и „Временом научите да снизите критеријуме и прихватите реалност“. Конструкат „моћи утицати на промену — бити беспомоћан“ развијао се кроз значења као што су: могућности наставника да иновира наставу, жеље наставника да себе унесе у наставу

и да се „жртвује“, могућности да наставник импровизује, а да час буде квалитетан, избора између тога да се наставник усмери само на децу која желе да сарађују и тога да обраћа пажњу и на оне ученике које не би желео на часу, проналажење баланса који подразумева да су на часу и наставник и незаинтересовани ученици и тако даље. Конструкт „наставник је одговоран — ученик је одговоран“ се развија увођењем следећих значења: оно што наставник може да предузме да се приближи осећају професионалног задовољства, разговор са учеником о разлозима проблематичног понашања и планирање стратегије за рад са њим, избор између уздржавање наставника од емоционалне реакције на провокацију ученика и предузимања оштрих мера, неопходност да наставници имају флексибилнији приступ и да су спремни да некада ствари више посматрају као игру, а некада више као озбиљне, потреба да наставник подстакне ученика кроз разговор да сагледа проблем из перспективе наставника, избора између препуштања осећајима туге и понижености и овладавања вештинама заштите себе од разочарања, ученик који је омаловажавао наставницу и показивао непоштовање или му је било досадно, проблематично понашање је одбрамбени механизам за којим ученик посеже, незаинтересованост ученика за разговор о проблемима у сарадњи са наставником и тако даље. Примери из транскрипата сликовито показују образац развијања теме агенсности:

Наташа: „Шта бих ја могла да урадим у мојој ситуацији? Да радим са оном децом коју интересује, а оне које не желим на часу.., шта бих могла са њима? Да не обраћам пажњу на њих?“

Модератор: „Ето једног доброг питања.“

Наташа: „То је био мој проблем, је л' тако? Ја ту децу не желим на часу. Шта да радим са њима?“

Модератор: „Фантастично питање. Управо то: 'Шта ја могу да урадим да се осећам испуњеније и поред тога што су ту они...“

Наташа: „Који не желе да буду ту, нити ја желим да они буду ту. Тешко...“

Модератор: „Али први огроман корак је направљен, дефинисали смо питање, то је ужасно важно.“

Наташа: „Најрадије бих их пустила напоље, али не могу то да урадим.“

Јована: „Мислим да треба да нађемо неки баланс, златну средину.“

Наташа: „Добро, добро, размишљала сам ја о томе, али сада је питање мог задовољење, да ја будем задовољна.“

Јована: „Ако смо ми одрасли, значи да смањимо нека наша очекивања. То је несразмерно: шта ми очекујемо и њихове могућности. У идеалним условима би све било савршено, сви разумеју драму, сви препознају врсте речи, то би било идеално. Е сад, ми треба да схватимо где је наше место и где су наша очекивања и да у тој златној средини... не можемо остварити да сви све знају. Можда су наша очекивања превелика.“

Развија се конструкт „моћи утицати на промене – не моћи утицати на промене“ кроз ознаке „тешко да могу да радим са децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу“; „шта могу да урадим да се осећам испуњеније и поред тога што су на часу деца коју не желим“; „најрадије бих их пустила напоље, али не могу то да урадим“ ; „пронаћи баланс“ и тако даље

Милица: „Али треба му дати нешто да... можда ово 'Шта би ти урадио на мом месту?', па можда ту открити шта би он стварно хтео. Онда му у том правцу дати шасну да нешто уради“

Емилија: „Како се мења? Када се нађеш у једно стању, ти можеш да идеш у два правца: или боље или горе. Ако сад сами нађемо модел да му наметнемо, можда ћемо изазвати горе, јер колико смо способни да видимо позадину, одакле то све потиче? Али ако га питамо баш: 'Како да ти помогнем, могу ли да ти помогнем?', онда ће нас он вероватно навести на коју страну треба да кренемо да би њему било боље.“

Милица: (клима главом) „А ово 'увек', сам хтела да додам, је мач са две оштрице, можда ће се дете повући још више, можда никако неће одреаговати, а можда ће рећи.“

Емилија: „Таква понашања су последица озбиљних ствари.“

Јована: „Вуче нешто из куће.“

Емилија: „То има дубоке корене, не може неко тек тако да се понаша, то је нека озбиљна позадина и сад стварно треба бити способан прићи и отворити дете да ти каже, придобити његово поверење да уопште те саслуша, да успоставиш први контакт.“

Модератор: „Да ли би Вама нека димензија ту могла да буде савезник? Шта би нека од њих могла да сугерише како прићи?“

Емилија: „Ја имам утисак, бар ја тако наступам, кад прилазим неком, покушавам да ја будем искрена и да покажем да прилазим с најбољом намером и искрено и кад тај неко препозна моју искреност, моју жељу да помогнем, е онда добијем пажњу.“

Елаборише се конструкт „наставник је одговоран – ученик је одговоран“ помоћу подређеног конструкта „треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео... – наметнути ученику модел“

Елаборише се конструкт „наставник је одговоран – ученик је одговоран“ помоћу подређеног конструкта „ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо... – изазвати гори проблем...“

Значења у оквиру теме бриге су се развијала на следећи начин. Полови конструктата који се односе на бригу о интересима ученика елаборисани су увођењем значења као што су: заштити ученицу која постиже натпросечне резултате и која није имала злу намеру, бојазан да би резредни старешина могао строго да казни ученицу, жеља ученице да својим понашањем остави печат у школи и тако даље. Пол конструкта „водити се интересима наставника“ се развија кроз значења: велика је грешка што не сарађујемо, водимо се интересом деце а занемарујемо однос између наставника, наставници се окрену једни против других, потреба да се ради на лојалности колега због осећаја сигурности и могућности међусобног ослањања и слично. Пол „избалансирали интересе деце и наставника“ развија се помоћу значења као што су: потребно је причати са колегиницом, али тако да дете не буде драстично кажњено, потреба да се колегиница резредни старешина обавести о инциденту и да се у разговору инсистира на блажем и поступном кажњавању, важност тога да се у разговору са колегиницом не пренагласи проблем и слично. Пол „деца треба да одговарају за своје поступке“ елаборише се помоћу следећих значења: ризичност прикривиња ученика и попустљивости према њима, важност да се кажњавањем ученице успостави репер за будуће генерације, неопходност развијања одговорности код ученика и тако даље. Конструкт „заштити себе у односу — избегавам оне који су строги“ се у дискусији развија помоћу значења: избегавање особа које су строге и

непријатне, умети прићи строгим особама а не настрадати, могућност да се користи хумор у комуникацији са строгим особама, потреба да се наставник суочи са непријатностима које живот доноси и да толерише извесну непријатност у комуникацији, потреба да се наставник супротстави улози жртве у комуникацији са строгим колегама и слично. Извод из транскрипата који се односе на разрађивање теме бриге илустроваће реторички образац, о коме је реч:

Наташа: „Ако се сећаш, мој проблем је био што сам хтела да избегнем непријатну ситуацију са њом. Онда сам то урадила тако што сам децу наговорила да они сами то испричају разредном старешини, да се извину, да кажу да то више неће радити, да нису знали да је то тешка повреда. Они су то урадили. Али ја нисам побегла од свог проблема, ја сам опет доживела непријатну ситуацију, јер је колегиница рекла, чим сам ушла, зашто нисам уписала у књигу дежурства, зашто да она сазнаје о проблемима свог одељења на улици, баш ме изгрдила. Ја сам рекла: 'Нисам стигла, имала сам први час, уписаћу', 'Не, није то ни важно'. Ја кажем 'Шта је било?', 'Деца су рекла да се Ви не љутите на њих' и не љутим се, 'Па ако се Ви не љутите, у чијем се кабинету то десило', она је тако то дрско, тако је викала, 'онда се ни ја не љутим.'

Модератор: „Мислим да би било занимљиво даље развијати неку врсту сценарија за разговор. Шта је требало да кажете на то, како је требало да се поставите, шта је требало да одговорите на то њено? Можда је добар начин да сте избегли непосредан контакт, можда би било мање непријатно, можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности сваки пут када је та особа у питању, да се смањи на најмању могућу меру, али та пилула не може баш да не буде нимало горка. Или, шта би било да узмете меда и шећера уз ту горку пилулу?“

Наташа: „Не знам стварно шта бих одговорила на оно: 'Ако се Ви не љутите, ако се наставница хемије, у чијем кабинету се то десило не љути, ни ја се не љутим'. Они су се вероватно бранили на мене: 'Па немојте нас казнити, наставница Милена неће, неће, не љути се, причали смо с њом' и онда је вероватно то њу још више, она је вероватно очекивала да ја инсистирам да се казне. Не знам стварно шта би требало да одговорим.“

Милица: „М. [Наташа], устрај у своме, немој бити жртва.“

Емилија: „Јесте, немој да се повлачиш.“

Милица: „Нема потребе да вичете, ја Вас добро чујем! Ја се извињавам, ја не волим такву бахатост, ја бих рекла: 'Стварно одлично чујем, нема потребе да говорите тако гласно.“

Наташа: „Мислиш да не би наставила, да би устукнула?“

Милица: „Не, била би изненађена, док би се она снашла... А овај пут је она тебе ухватила, ниси знала шта да кажеш, јер си очекивала неку сасвим другу реакцију. Код мене тај одбрамбени механизам проради, зашто да виче, нећу да дозволим да ме понижава.“

Модератор: „Врло често, у таквој ситуацији, то комуницирање поруке коју сам добио, може да води једном разрешењу, ако се уради на вешт начин. Дакле, комуницирање те поруке: 'Зашто сада та врста понижавајућег, ироничног у Вашем тону?' То је нека врста одбране своје границе позивањем на тај контекст значења тога: 'Па кад теби не смета, ни мени не смета', као нека врста поруке, у крањој мери, 'Са мном не можеш тако да разговараш'. Наравно, када би се тако рекло, то би распалило...“

Наташа: „Ја нећу сутра с њом да не причам, ја то не желим.“

Јована: „Ово што је С. [Милица] рекла, мораш ставити до знања: 'Ми смо колеге.' Она нама може бити мајка, мени некад смета тај надређени став старијих колега према нама, а некад сам сто посто сигурна да боље владамо ситуацијом од њих.“

Развија се конструкт „заштитити себе у односу – избегавам оне који су строги“ кроз нова значења: „децу сам наговорила да сами испричају разредном старешини, хтела сам да побегнем од непријатне ситуације“; „не знам шта бих одговорила колегиници на оно: 'Ако се Ви не љутите, ни ја се не љутим'“; „можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности, треба истрајати...“ и тако даље

Развија се пол „заштитити себе у односу“ кроз нова значења: „треба истрајати, не бити жртва, не повлачити се, послати поруку да не волим бахатост“; „послати поруку: 'Са мном не можеш тако да разговараш'“; „ставити до знања да смо колеге...“ и тако даље

Значења у вези са конструктом „сарадња је овде пракса — немој да тражиш помоћ/наставнички индивидуализам“ развијала су се увођењем неких од следећих ознака или подређених конструката: сарадња у активима и размена искуства са

семинара, пракса заједничке припреме и извођења часова, важност сарадње због уједначавања критеријума, професионални развој наставника који подразумева изграђивање културе сарадње на нивоу школе; наставници су научени да избегавају помоћ колега да би били виђени као компетентни, у школама још увек преовлађује култура наставничког индивидуализма, нису сви наставници једнако заинтересовани за сарадњу, потреба да систем наметне сарадњу као обавезну, постојање специфичне перспективе за сваки предмет што онемогућује размену и подршку и слично. На основу транскрипта разговра који се односи на сарадњу, могуће је стећи богатији увид у развој значења:

Модератор: „Само ми кажите шта мислите о могућности да у нашем образовном систему постану присутнији неки облици професионалног усавршавања, који су, онако, доста тренд и у свету, а то је да се професионални развој дешава на организационом нивоу. Дакле, да је цела школа једна организациона целина, укључена у професионални развој, где се инсистира на култури сарадње између наставника, где постоји...“

Наставник Г1: „Не, то вам је комунизам.“

Наставник Г3: „Нама тај професионални развој не би користио. Какве ми везе имамо са генерално школом? Сваки предмет ће то рећи исто, а поготово страни језик, који учи страну културу. Имамо тотално једну перспективу другачију у односу на било који други предмет.“

Наставник Г1: „Ма ми смо појединци, побогу.“

Наставник Г6: „Зашто да не бисмо могли једни с другима?“

Наставник Г3: „Нама не треба празна прича. Нама требају конкретне ствари. Требају нам активности за час.“

Модератор: „Ти облици сарадње би могли да подразумевају пружање међусобне подршке, планирање неко заједничко.“

Наставник Г7: „Мени је то сјајна идеја и мислим да би то утицало прилично и на атмосферу у школи, да буде позитивнија атмосфера, што касније се рефлектује на наш однос са ђацима.“

Наставник Г3: „Али ми сад радимо исто што раде ови из Министарства, поистовећујемо наставу са планирањем. Ја не знам зашто то планирање у тој мери. Нико не води рачуна о томе како се држи настава, где се греши. При томе, ја треба конкретно да познајем савремене трендове у методици наставе шпанског језика. Значи, не ни немачког, не ни француског, иако они имају заједничких...“

Елаборација конструкта „сарадња због размене искуства – немој да тражиш помоћ/наставнички индивидуализам“ кроз нове ознаке „професионални развој на организационом нивоу, култура сарадње међу наставницима“; „имамо другачију перспективу у односу на друге предмете, ми смо појединци“

Елаборација конструкта „сарадња због размене искуства – немој да тражиш помоћ/наставнички индивидуализам“ увођењем надређеног конструкта „позитивна атмосфера у школи – негативна атмосфера у школи“

Елаборација пола „немој да тражиш помоћ/наставнички индивидуализам“ кроз ознаку „нико не води рачуна о томе како се држи настава, треба да познајем конкретно савремене трендове у методици наставе шпанског језика“

Елаборација значења у вези са конструктом „не видим смисао да радим — видим смисао да радим“ одвијала се смењивањем следећих семантичких конструкција: осећај понижености наставника од стране ученика, изостанак подршке и разумевања колега, жеља да се напусти посао наставника, осећај беспомоћности због небриге надлежног министарства; доживљај задовољства због тога што је наставница научила

да превладава стрес и „преживљава“ у школи, мотивисани ученици као мотивација наставницима, осећај професионалног задовољства заснован на сазнању да је наставник научио нечему ученике и тако даље. Како су се значења у оквиру теме смисла развијала, сликовитије ће приказати следећи одломак разговора:

Модератор: „Тај глас који каже: 'Ја сам разочарана, ја бих да напустим све', шта он још каже? Зашто? Шта би значило остати? Шта би значило још више се разочаравати?“

Наставник Е2: „Јако се лоше осећам. Ево ове године по први пут сам осетила да се радујем распусту и да сам се на крају обрадовала, иако сам сматрала да овај распуст ванредни није требао да буде, али сам осетила задовољство и да ми је просто некад тешко у понедељак да дођем на посао, заиста. Што ми се раније није догађало. Просто ја не желим да дођем на посао. Не осећам се више добро. У већини учионица се не осећам добро. Не осећам се уопште у овој кожи, улози коју имам и ја некако видим школу другачијом и мислим да треба другачије. Јако напуним батерије радећи неке ваннаставне активности и бавећи се образовањем у своје слободно време са оним мотивишућим наставницима, који су мотивисани, кроз неке семинаре које држим. Али и тамо се сусрећем са разним стварима, али то никад није проблем. То ми некако јесу викенди јесу распустити, али ту негде напуним батерије и често дођем и кажем: 'Ма за такве људе и за такве ђаке вреди све то', али кажем, све чешће доживљавам да је тога све мање. Уморила сам се искрено речено. Тако да бих отишла.“

Елаборација пола „не видим смисао да радим“ кроз ознаку „лоше се осећати, бити разочарана, доживети понижења од ученика...“

Наставник Е5: „Ја, како пролази време, само више развијам стратегију и свој капацитет превазилажења стреса. Мени је ово дванаеста или тринаеста школска година, како сам дипломирала у року од пар месеци почела сам да радим. Није мени ово прво радно место, али после дипломирања, у струци јесте. Није прва школа него бављење наставом предавањем. Првих пет - шест година сам ја тако црпела изузетну енергију на свом послу, а последњих једно четири или пет година развијам стратегију управљања стресом, а заправо преживљавања на послу и после посла. И могу да вам кажем да сам све задовољнија собом и то учим и ђаке.“

Модератор: „Кажите ми, да ли сте замишљали да ће тако изгледати наставна улога?“

Наставник Е5: „Не.“

Модератор: „Е, то ме занима, шта за вас негде значи тај увид: 'Ово није оно што сам ја очекивала?'“

Наставник Е5: „Доноси своје и добре и лоше стране и да је живот такав и да идемо убрзано негде у пропаст, али идемо и нико не ради много на томе да се зауставимо и да почнемо квалитетнији живот да стварамо једни другима. Људи не схватају да смо ми упућени једни на друге и да што се више граби за себе, имам утисак да ћеш пре пропасти, а ми смо друштвена бића и не можемо једни без других, а много смо се сад окренули сви самима себи. То није добро и последице тога убиремо већ сад. Ево, ми смо се сад бавили једном ваннаставном секцијом коју радимо. Та мене секција препороди.“

Модератор: „Зашто?“

Наставник Е5: „Ту дођу нека добра деца. Зато што ја ту видим интересовање њихово, видим мотивацију и онда ја то пренесем још који дан, па ми буде добро и преживим. И сваки пут када видим да је мени час био добар, по тим мојим критеријумима, ја се тај дан одлично осећам и после два лоша часа аутоматски то из главе избришем и обрнуто. Кад је нешто испало да није како треба, јако се потресем. Међутим, сад учим да се све мање потресам.“

Елаборација пола „видим смисао да радим“ кроз ознаку „видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим...“

Конечно, конструкт „унутрашњи извор афирмације/афирмација кроз праксу — спољашњи извор афирмације/афирмација изван праксе“ елаборисан је увођењем следећих значења: проблем непостојања стратегије образовања који узрокује немотивисаност ученика, добри наставници нису препознати и награђени, ентузијастични појединци немају прилику да се истакну и имају осећај стагнације, доживљај наставника да су демотивисани ниским платама и неприхваћени од стране

друштва; свакодневни проблеми практичара као пожељна тема разговора, проблем недостатка наставних средстава, знање ученика као једина константна афирмација за наставнике, пуна сатисфакција за наставника је када укључи ученике у наставу, када ученици изаберу тему за матурски рад из његовог предмета и када се враћају након завршетка школе на консултације и тако даље. Следи сликовитији приказ развоја значења која се односе на изворе афирмације:

Наставник Г5: „Овде говоримо о друштвеном положају и вртимо се око материјалне компензације и сатисфакције за наш посао, али и ми професори смо потпуно увучени и пристајемо да играмо по тим правилима. Ево прошле године кад је био штрајк просветних радника, ми смо гледали да оно што је суштински, а то је потреба за материјалном сатисфакцијом, односно за повећаном платом, ми смо сами смо хтели да ту плату негде у најдубљу дубину наших захтева сакријемо и да је увијемо у обланду: 'Хоћемо закон, хоћемо уговор, хоћу поштовање, хоћу љубав, хоћу самоспознају, хоћу нирвану', а суштина је што хоћемо да не будемо волонтери на свом послу. Да бих ја адекватно радио свој посао, треба да будем адекватно плаћен. Зато када са вама разговарам, а што ми је можда и део моје професионалне обавезе, да не морам стално да гледам на сат кад ће тих два сата и онда да бјегам на некакав други свој посао. Па, кад се појавим на дежурству, не гледам на другу страну да се молим богу да не видим како ће неко да разбије прозор, јер забога ја журим на други посао, где зарађујем новац. И просто, мени смета у свакој школи па и у овој школи што професори просто имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом и да желе побољшање тог материјалног статуса, врло опипљиво, у толико динара, у толико процената.“

Елаборација пола „спољашњи извори афирмације“ увођењем подређеног конструкта „испада да радимо из ентузијазма, нисмо мотивисани новцем, друштво нас не прихвата више – професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом“

Наставник Г1: „При том је ово четрдесеточасовна радна недеља, па ти то што радиш, ти се потрошиш. Зарадиш, али то је осамдесеточасовна радна недеља.“

Наставник Г5: „Ја такође не мислим да је овај посао некреативан, да је репетитиван, да немамо друштвени углед и поштовање.“

Елаборација пола „спољашњи извори афирмације“ увођењем подређеног конструкта „професори своју професионалну енергију распоређују на више страна и не могу да се у потпуности дају школи – професори могу да се дају у потпуности школи“

Модератор: „Колико схватам, то што сте незадовољни овде платом Вас приморава да своју професионалну енергију распоређујете на више страна. Ви не можете овде да се у потпуности дате.“

Наставник Г5: „Тачно, па сви ми радимо по више послова.“

Наставник Г2: „Али то је проблем целог друштва, па и лекари раде у болници пре подне... Дакле, ја се заиста не слажем с тим да је то суштина и просто не знам на основу чега си ти то сумирао суштину наших захтева. Иако је то далеко од тога да је неважно. Дакле ми морамо живети од нечега, а оно што ја желим да кажем чак и да нас плаћају 2000 евра месечно, а да радимо под овим условима, недостатка било какве стратегије и свега осталог, демотивације, моралне аномије, не се бих осећао добро.“

Елаборација пола „спољашњи извори афирмације“ увођењем подређеног конструкта „професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом – ја се не бих добро осећао ни да нас плаћају две хиљаде евра...“

Наставник Г5: „Само да завршим ово за некреативност, радећи у таквим неповољним материјалним условима, људи су некако развили те системе да се много не троше. И онда заправо сами су себи освојили ту слободу, дакле, видео сам: 'Аха, Дневник, план припрема и тако даље. Значи, то ћемо административно да покријемо, а у одељењу шта би, би.' Ја лично не пристајем на такав положај. Врло ми је важно да, то је извор моје сатисфакције, када уђем у разред, да се поставим према њима цивилизовано. Да се они према мени поставе цивилизовано. Да немам отпор ученика што им предајем то што им предајем, што им предајем на начин на који предајем. Дакле, да могу да радим тај посао образовања и васпитања са њима упркос околностима друштвеним, које су врло рђаве, као што су овде колеге истакле. Када видим од оно најнедисциплинованије, најслабије успевама да укључим у ту причу. То је мени највећа сатисфакција. Дакле, то што успевам да их укључим у наставни процес, то што хоће са мном да сарађују, разговарају, то што добијем од њих као повратну информацију да су задовољни начином како их ја третирам, то што желе да раде и матурске те завршне радове, кад већ више увелико немају географију у IV разреду и то што кад заврше гимназију, када су на студијама, имају поверења да долазе код мене да им помажем за припреме на разним факултетима, значи да се проучава нешто што је у вези са географијом. Кажемо то је мени потпуна сатисфакција.“

Елаборација пола „унутрашњи извори афирмације“ кроз нову ознаку „за мене је потпуна сатисфакција то што успевам да их укључим...“

2. Један од најучесталијих образаца, који је обликовао развој значења у групама интервјуисаних наставника чини реторички „двојац“ – модератор предузима маневар преусмеравања главног тока разговора на конструкт или пол, чију елаборацију је намеравао да подстакне, а неко од саговорника пристаје на овакав заокрет. Најуочљивији је у вињетама „На шта ви можете да утичете?“, „Живот није игра“, „Како отворити ученика“ и „Како Ви себе потврдите као професионалца?“ Поменути образац је резултат модераторових напора да у акционим фокус групама подстакне учеснице на разговор о наставничкој агенсности, да утиче на освешћивање могућности које наставницама стоје на располагању за промену свакодневне праксе и решавање проблема, као и да подстакне рефлексивност код наставница у вези са њиховим професионалним уверењима, осећањима, вредностима и слично. Такав модераторов приступ је у складу са циљевима који су постављени пред акционе фокус групе, што нарочито важи за акционе фокус групе наставнике основне школе, а то је да се фацилитира промена код наставника, која би се истовремено истраживала у тренутку док се одвија. Иако су и остали саговорници донекле имали могућност утицаја на преусмеравање разговора, пристанак саговорника на преусмеравање разговора у правцу који жели модератор је неоспорно био најснажније изражен. То указује на моћ коју реторика модератора има у групи наставника, на „привилеговану“ позицију, која када проговори, бива саслушана са пажњом и привилегована у односу на друге реторичке позиције. Следећи наводи из транскрипата представљају илустрацију овог обрасца:

Милица: „Мени ово 'живот је игра – живот је озбиљна ствар', зато што они то схватају као игру, забаву, да те неке задње заједничке дане, што ће провести као одељење, проведу тако што ће фасцинирати, што нас, што сами себе, као они су неке фаце у школи, али живот је ипак озбиљна ствар и не треба се играти, ја сам то њима рекла, не треба по сваку цену слепо следити некога с ким се не слажеш, имај свој став. Живот је озбиљна ствар у смислу требаће ти ово једног дана.“

Модератор: „Да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно? Како се поставити према некоме ко не доживљава то толико озбиљно као ми?“

Милица: „Вратити га у реалност. Можда бес није, можда гррр није право решење, али да би се они вратили у реалну димензију, то је некад корисно. Једног дана њима ће то требати, већина њих жели да упише боље школе, те свемирске рупе у знању ће бити још веће, треба нешто чути.“

Модератор: „Као да осећате као своју одговорност да им пошаљете поруку да је живот озбиљан.“

Милица: „Да. Ја сам таква и доживљавам ствари озбиљно, па сматрам да им то треба, да не може све да буде игра и пребацивање лоптице на некога другог.“

Модератор: „Било би занимљиво посматрати шта када бисмо могли да се крећемо по тој димензији? Шта када би некада ствари могле да буду више као игра, а некада више озбиљне? Не само ово или само оно.“

Милица: „Треба наћи оптимум.“

Модератор подстиче елаборацију пола наставничке одговорности уносећу ознаке „да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно, како се поставити према некоме ко живот схвата као игру“; осећати се одговорним за поруку ученицима...“; „шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем“

Наставник Г1: „Да ли могу да се надовежем на ову теорију и да вам то потврдим јучерашњим догађајем ? Ја улазим код психолога, не могу да кажем психолошкиња извињавам се, психолога школе и ту су две ученице на разговору. Ето, причају о смислу струдирања, шта би, како би, о професионалној оријентацији... Францускиња ме погледа овако и каже: 'Ја уопште не разумем зашто имам две јединице у дневнику?' Ту јој је био одељенски старешина, који је погледа онако сав побледео. Психолог школе каже: 'Чекајте, полако.' 'С., молим те ништа, није полако.' Ово није дете са проблемом, ово је дете које не излази из шопинг центра... Ја кажем: 'А., хајде сада, док твоја другарица прича о свом проблему, а ја сам завршила часове, хајде да сада обновимо', мада је она увек имала петицу. Сад шта је ту у питању, мотивација њена, да не улазим у ту анализу, тек код ње је било овако. Кад сам јој рекла хајде, она ме погледала овако бело: 'Добро даћу ти две петице на ове две јединице.' Она каже: 'Стварно?' 'Наравно да нећу.'“

Модератор: „Како је то утицало на Вас?“

Наставник Г1: „Шта је кључ? То што је рекла, у реду је, међутим, питам другарицу пред одраслима поштен један исказ: 'Шта би ти, дете, радила да ти професор језика понуди да сад мало радиш немачки, јер си рекла италијански ти се не допада? Студираћеш немачки и енглески највероватније.' Каже: 'Ја бих одмах отишла. Не зато што је то професорка И., него зато што волим немачки.' Рекох: 'А.,мени је само жао што ниси таква.'“

Модератор: „Како сте се Ви осећали, то ме занима?“

Наставник Г1: „Ја сам се осећала као особа која под хитно треба да мења посао.“

Модератор подстиче елаборацију пола наставничке одговорности уносећу ознака „како је то утицало на Вас“ и „како сте се Ви осећали

3. Реторички образац преусмеравања разговора на конструкт који је раније био елаборисан односи се на моменте у којима се изненадно у разговору појављује конструкт из неке од претходних секвенци. Највише је присутан у дијалозима који се односе на теме агенсности и бриге и то у вињетама „На шта ви можете да утичете?“, „Пивска флаша у учионици“, „Избегавам оне који су строги“ и „Временом научите да снизите критеријуме и прихватите реалност“. Када је у питању тема агенсности, најчешће се догађа да неко од саговорника преусмери разговор са елаборације конструкта који се односи на наставничку агенсност на конструкт којим се раније елаборисала ученичка одговорност за проблематично понашање. Следи извод из транскрипта, који омогућује дубљи увид у овај образац у елаборацији теме агенсности:

Милица: „Мени прво падне на памет: 'Шта ја уопште радим овде са њима? Што сам ја уопште у овој ситуацији, зашто то мени треба?' А онда ме ухвати бес: 'Е нећете ви мене отерати!' Буквално то схватам: 'Не требаш нам, 'ајд' здраво.'“

Наташа: „Можда се не треба шокирати, бити припремљена, на неки начин, кад идеш код њих. То што си рекла да одеш, зашто не одеш на десет минута и вратиш се?“

Емилија: „Ма они би једва дочекали да ја одем...“

Наташа: „Да се они замисле, можда си отишла по директорицу, мислим, можда десет минута да остану сами...“

Емилија: „Не бих ја смела оставити њих саме...“

Наташа: „Па, што да не одеш на десет минута да видиш. Не познајем одељење. Вероватно треба бити лукав, што ти кажеш, бићеш изигран ако пробаш лепим. Или да жртвујеш један час, па само да причаш са њима о томе зашто се тако понашају, да ли они знају како се ти осећаш. Приметила сам да је стварно проблем...“

Емилија: „Они не желе уопште да причају са тобом, заузети су својим причама, фудбалом, није битно, рукометом.“

Милица: „Мени је највећи проблем ту, има још одељења где је та прича на часу, али се деца смире, па се укључе у једном делу часа, али ту имам осећај да њих ама баш ништа не занима, ништа што је везано за школу, ништа што би ти причала, хајде као другарски да причамо, не могу они да се усагласе међу собом о чему би они желели да причају.“

Елаборација конструкта „рад ћу носити код психолога...“ шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати – не бих се палила на провокације... зашто не одеш на десет минута и вратиш се“, који је подређен полу наставничке агенсности.

Поновна елаборација пола ученичке одговорности конструкта „наставник је одговоран – ученик је одговоран“

У дискусији о бризи је присутан поменути реторички обаразац када постоји брзо смењивање супротстављених позиција, које творе различите конструкте: „брига о детету спрема бриге о наставницима“, „брига о детету спрема баланса између интереса деце и наставника“, „брига о детету спрема позивање детета на одговорност“. Следи приказ обрасца у „живом“ разговору:

Милица: „Зато што се показало да ако ми нећемо једни друге да подржимо, без обзира, како лекари убију пацијента и сви су солидарни и нигде то не иде даље и нико не буде кажњен, а ми врло често се окренемо једни против других баш из тих дилема да ли учинити детету, да ли ту своју сентименталну страну увек послушати, а та деца не умеју баш да цене ту нашу жртву. Мислим да је лојалност нешто на чему треба да радимо као колеге, да ја имам осећај поверења да нешто што сам рекла М.[Наташи] да ће она испоштовати, или С. [Јовани], да ће оне мени да кажу, да ћу исто ја испоштовати, имам осећај сигурности да ја на њих могу да се ослањим.“

Јована: „Али, нажалост, не функционише, потписујем да то у „С.“ школи не функционише. Мени дођу деца, испричају шта је ко гласао, шта су причали на седници.“

Катарина: „Мени је ова прича подстакла неки процес из области моралног развоја, неке приче сам се сетила и дилема ми је да ли казна за учињену грешку зависи од величине материјалне штете и да ли на казну утиче особа која је учинила грешку. Мени је дилема да ли би другачије реаговала да је у питању девојчица или дечак који имају већ проблема са понашањем, да ли би то лакше рекла наставници.“

Наташа: „Значи, без обзира на колегиницу? Али мени уопште није дилема питање детета, већ питање колеге. Да је код било ког другог колеге, мислим да бих могла да поразговарам отворено, али баш код ње. Мислим да је ту мој проблем.“

Катарина: „Ја бих рекла наставници, ја водим рачуна да сваки разредни старешина буде обавештен шта му се дешава. Полазим од тога да сутра моје дете прави неку глупост и да иду по комшилуку, причају, да не кажу мени. Некад је бољи и лош контакт и прејака казна, него немање контакта. Ја бих у таквој ситуацији рекла, али бих одмах изнела став да не треба потезати за најстрожом казном. Као у осмом четри, кад су направили то, ја сам рекла: 'Водите рачуна кад дајете казне, немојте цело одељење кажњавати и немојте...!', две ученице су унеле димну бомбу, цело одељење је кажњено да не иде на матурско вече. Те девојчице које су унеле силно су плакале, њихов живот је упропашћен, то је било страшно. И сад притисак родитеља, шта смо ми урадили: дамо казну и сад 'Хајде добро, нећемо, не важи се више'. Или дај казну, па одржи до краја, али да то буде умерено, немамо много казни, разбиј их, сам разговор са психолог је казна и онда полако, корак по корак, гледај како се стабилизује. Сад је притисак родитеља на то одељење већи него самих ученика, где деца њихова да не иду на матурско. Ја бих рекла, ја разумем те ученице, потпуно их разумем, али не могу да се упишем у постојећи правилник.“

Ивана: „Мени оно кад си причала да није довољно одрасла, да је сагледала последице свог дела, вероватно не би урадила, али то ипак не може да прође само тако, као да ништа није било, ипак мора бити неки разговор, са учеником можда пре, а после са разредним старешином, да му се скрена пажња да није тако страшно било, да су унели само, да нису пили.“

Модератор: „Зар не мислите да је већ њена реакција, тај сценарио који се касније одвијао, њеног доласка, разговора, да је то само по себи нека врста процеса кажњавања, једна врста поруке њој да ствари тако не функционишу?“

Наташа: „Каже: 'Позовите мога тату, немојте само њој рећи', кад ми то каже дете. Не могу да зовем њеног тату, кад ја нисам одељенски старешина, 'Немојте само разредну', како они њу доживљавају.“

Ивана: „Они су то знали и мало раније.“

Емилија: „Тачно је, деца као деца, бушкају па ако прође, прође.“

Модератор: Чујем ту поруку да неко ко је осми разред треба да добије лекцију о одговорности за своје поступке.“

Елаборација конструкта „води се интересом деце – бринути о односима у колективу и сарађивати“

Дискусија се преусмерава на конструкт „води се интересом деце – избалансирати интересе деце и наставника“

Дискусија се преусмерава на конструкт „избалансирати интересе деце и наставника – деца треба да одговарају за своје поступке“

4. Коначно, уочен је реторички образац реинтерпретирања конструката или полова, који су елаборисани као главна значења, у тренутној секвенци разговора. У питању је реторички маневар у коме неко од саговорника, својим аргументом, мења значење претходних аргумената, позиционирајући их у контекст других, старих или нових, конструката. Тиме настоји да усмери разговор у правцу значења, за чију елаборацију је заинтересован или у правцу аргументације коју настоји да наметне као преовлађујућу у дискусији о одређеној теми. Занимљиво је да се овај образац углавном уочава у два вињетама, „Временом научите да снизите критеријуме и прихватите реалност“ и „Како Ви себе потврдите као професионалца“. Прва вињета, описује развој значења у „рубној“ области између наставничке агенсности, смисла и извора потврђивања. У њој постоји сукоб између значења смислености и сврсисходности наставничке професије и настојања да се ова тема елаборише као наставничка одговорност/агенсност:

Наставник Г1: „Антидепресив ми треба. Осећала сам се понижено. Ја превазилазим то, моје ја избришем и онда сам професор, али ово је било онако лично. Она је супер паметно дете, а шта то значи? И у пубертету је.“

Наставник Г2: „Али ту је и наш проблем. Дошли смо, можда, до једног од кључних проблема у пракси, што се тиче оцењивања, а то је она вечита дилема, кад је праведност у оцењивању, дакле, да ли кад проценимо да је дете способније, да ли му дати и нижу оцену.“

Модератор: „Није то сад тема. Тема је како Ви лично то доживљавате.“

Наставник Г1: „Њој је само битна оцена.“

Модератор: „То смо апсолвирали прошли пут. Оно што мене сад занима је оно иза тога. Кад би неко могао да види како ви размишљате, шта осећате, шта би могао да види?“

Наставник Г4: „Ја првенствено тугу осетим.“

Модератор: „Због чега?“

Наставник Г4: „Нити се осећам пониженом, нити сам депресивна. То су толико страшне категорије, где је мој живот, ако ћу ја бити због свега депресивна? Првенствено почињем овим. Дакле, док сте млађи, емоције су и јаче, јер сте ентузијаста много већи. Онда се временом, просто, научите, не изгубите ви емоције, таман посла, него се научите мало заштитити да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући. За име бога, нисам успела да свих тридесеторо пута пет часова данас, триста ученика прихвати баш онако како ја желим. Зашто? Па немају сви исту аспирацију према мени.“

Модератор: „Је л' то буду очекивања у почетку?“

Наставник Г4: „Да, моја. Ја причам о себи. Наравно да сам мислила да ја улазим у одељење пуна енергије и жеље и да ћу ја ту своју енергију пренети. Ви у том тренутку желите, млади сте, да поделите са ученицима то, јер сте заврпили један део живота, јер сте битни, јер сте сада своји. И хоћу да утичем на све и на породицу. Значи то прво носим ја. Па сам, наравно, то очекивала. Не знате много о животу тада. Сада већ знам. Нисам преносила то у одељење, а онда схватите, првенствено, морате да се вратите у неке своје године. Ја сам волела немачки, али нисам волела физику. То не значи да је професор крив. То нису моје аспирације, нису моје жеље. Не могу сви да желе немачки, конкретно, јер га предајем. Не могу сви да га воле. Значи, не осећам се ја пониженом ни најмање ниједног тренутка, јер врло професионално радим и дајем сваком детету подједнако.“

Аргумент о осећају понижености наставника због незаинтересованости добре ученице за сарадњу (конструкт агенсности) се реинтерпретира као аргумент о дилеми о начину оцењивања ученика (конструкт који се односи на проблеме праксе)

Аргумент о дилеми о начину оцењивања ученика (конструкт који се односи на проблеме праксе) се реинтерпретира као аргумент који се односи на одговорност ученика (конструкт наставничке спрам ученичке одговорности)

Аргумент о осећањима наставника суочених са тиме да нису сви ученици заинтересовани за сарадњу (конструкт наставничке спрам ученичке одговорности) се реинтерпретира као аргумент о проналажењу смисла у умеренијим очекивањима (конструкт смисла)

У вињети „Како Ви себе потврдите као професионалца“ се користи образац реинтерпретације у оквиру настојања модератора да усмери главни ток дискусије ка елаборацији проблема у настави и начина да наставници ангажују унутрашње изворе потврђивања. Следећи извод из транскрипта разговора описује ову реторичку борбу за „наметање“ значења:

Наставник ГЗ: „... Постоје те бирократске бесмислене ствари, јер у суштини, контрола која би дошла и од кога год да би дошла, не би била стручна контрола, јер ко би могао да контролише мене да ли ја пратим наставни план и програм, да ли се моји учбеници ту уклапају, да ли је мој час повезан са претходним и да ли ће бити убудуће. Ми једноставно не можемо да имамо неку адекватну контролу. Свако може да ради шта год хоће. Може да буде критикован једино ако измлати дете испред камере, да сви живи виде, а добар наставник не може да буде награђен. Не може да буде уочен као добар наставник. И ако је уочен, нема могућности да буде награђен. Лош наставник неће бити обележен као лош и кажњен, осим ако не направи неки екцес. Тако да у том смислу...“

Модератор: „Значи, нема система који препознаје и прави разлику између добрих и лоших наставника?“

Наставник ГЗ: „А да. А, то је јако дискутабилно шта значи добар и лош наставник. Јер кад би ми знали шта је добар и лош наставник, онда би можда неко могао да нас евалуира. Онда је практично немогуће одрадити евалуацију. И онда ви радите оно што ви лично сматрате да је добро и онда у неком тренутку схватите: 'Ја дођем кући, спремам часове, радим ово, оно. Што ја то радим?' Просто схватим да ја то не морам да радим. У неком тренутку ви престанете то...“

Модератор: „Зашто радите?“

Наставник ГЗ: „У свакој професији ви добијете то да се неки ваш лични труд, нека ваша постигнућа вреднују и у нашим годинама најбољи начин вредновања јесте материјална нека...“

Модератор: „Шта је Вама извор те афирмације?“

Наставник ГЗ: „Како извор? Како бисте могли да ме поткрепите? Па неком повишицом.“

Модератор: „Не, не, не, како Ви себе негде видите као професионалца? Како Ви себе потврдите као професионалца? Како Ви себи кажете: 'Е, ја сам то добро урадила?'“

Аргумент о немогућности да добар наставник буде награђен (конструкт који се односи на проблеме праксе) се реинтерпретира као аргумент о изостанку спољашњих извора афирмације. Подстиче се дискусија о унутрашњим изворима афирмације

6.3 Активности и исходи професионалног учења у фокус групама, на основу независних процена

Осим анализе конструката насталих у конверзацији, производи интеракције у акционим фокус групама наставника основне школе су анализирани на основу индикатора за процену активности и исхода (Табела 5). У Табели 9 су приказани резултати анализе слагања независних процењивача на свим процењиваним индикаторима. Можемо видети на основу приказане табеле да проценти слагања независних процењивача варирају од 61,91% до 100%. За седам од десет процењиваних индикатора постоји високо слагање процењивача, што значи да се у једној или две процене за дати индикатор (од седам процена, јер је процењивано седам снимљених фокус група) оцене разликују за више од један степен. Апсолутно

слагање постоји за индикатор „Сарадња са модератором“, што можда указује да су активности модератора биле најтранспарентније и, самим тим, најлакше за процену. Наиме, ради се о „спољашњим“ поступцима, које се очекивало да покаже модератор, као што су подстицање размене у групи и лично учешће у интеракцији са осталим учесницима. Претпостављамо да је управо димензија „спољашње – унутрашње“ адекватна за објашњење релативно ниске сагласности независних процењивача у вези са индикатором „Нови увиди“. Овај индикатор припада категорији „Нова значења“ и односи се на присуство нових увида и доживљаја, нових знања, нових перспектива за старе проблеме и слично, а који су резултат активности у групи. Увид је тешко „ухватљив“ феномен, који се више манифестује на унутрашњем, феноменолошком плану, него кроз понашајне облике, дакле, кроз нешто што је видљиво споља. Стога су у процени овог индикатора, изгледа, више дошле до изражаја имплицитне теорије процењивача о томе шта је увид, како се препознаје, шта је потребно да наставници кажу или покажу да би се то рачунало као нови увид. Занимљиво је да за индикатор „Нова понашања“, који припада истој категорији, постоји високо слагање процењивача, што иде у прилог претпоставки да је теже сагласити се око феномена који су више у „унутрашњем“ доживљајном пољу неке особе. Наиме, индикатор „Нова понашања“ односио се на појаву нових образаца односа у групи, саопштења о практиковању нових вештина или решења у настави, манифестовање отворености за другачија и удаљена решења током одвијања фокус групе и слично. Видимо да су то бихејвиорални показатељи, који се релативно лако уочавају и око којих не може бити много личних дилема код оних који процењују.

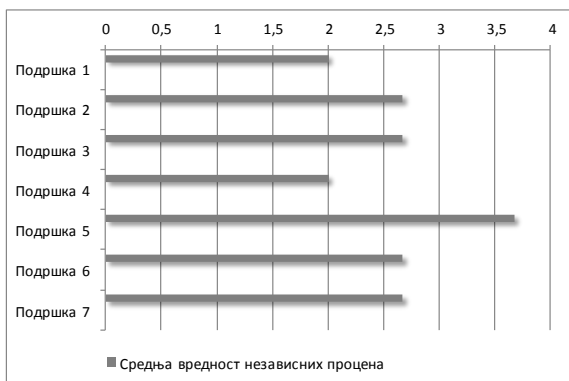
Табела 9. Оцене независних процењивача и проценти слагања по индикаторима

Подршка 1	Подршка 2	Подршка 3	Искуство 1	Искуство 2	Искуство 3	Размена 1	Размена 2	Размена 3	Разумевање 1	Разумевање 2	Разумевање 3	Модератор 1	Модератор 2	Модератор 3	Значења 1	Значења 2	Значења 3
2	2	2	4	/	3	1	3	3	2	2	2	3	4	3	4	3	4
3	3	2	4	/	2	4	3	3	3	3	2	4	4	3	4	4	3
4	2	2	4	3	3	4	3	3	3	2	2	4	3	3	3	2	2
2	2	2	4	3	3	3	2	4	4	2	2	4	3	3	4	2	2
4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	3	2	4	3	3	4	3	3
2	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	2	4	4	4	2	3	2
2	3	3	1	1	1	3	2	3	2	3	2	4	4	4	1	2	2
85,71%	85,71%	100%	100%	71,43%	85,71%	85,71%	85,71%	85,71%	85,71%	71,43%	100%	100%	100%	100%	85,71%	85,71%	100%
90,47%			85,71%			85,71%			85,71%			100%			90,47%		

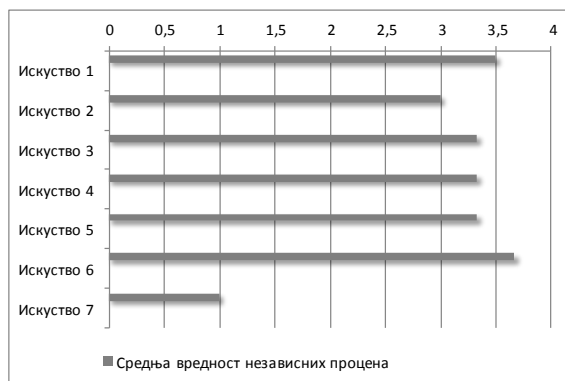
Табела 9 - наставак

Увид и1	Увид и 2	Увид и 3	Пона шања 1	Пона шања 2	Пона шања 3	Уздр ман 1	Уздр ман 2	Уздр ман 3	Е. увиди 1	Е. увиди 2	Е. увиди 3
1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
1	3	1	1	1	1	2	3	1	1	3	1
2	2	2	2	1	1	2	2	3	1	1	1
2	4	2	1	3	1	2	1	1	2	3	2
3	3	3	3	2	2	3	2	1	2	3	2
1	4	1	3	4	2	2	1	1	1	4	1
1	4	2	3	4	3	1	1	1	3	4	3
42.86%	100,00%	42.86%	85,71%	100,00%	71,43%	100%	71,43%	71,43%	71,43%	100%	71,43%
61,91%			85,71%			80,95%			80,95%		

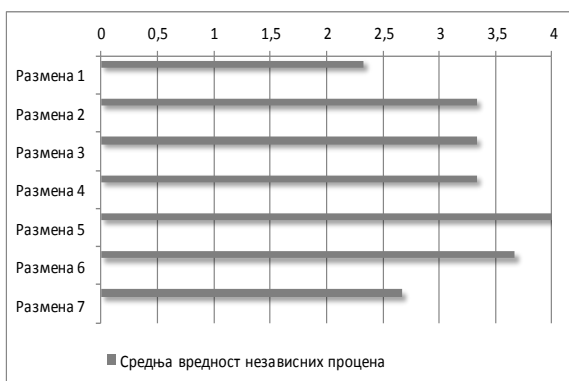
На основу процена три процењивача и просечних оцена, добијених израчунавањем средње вредности за сваки индикатор у свакој процењиваној фокус групи, уочена су два тренда у развоју активности (Слике 15 – 24).



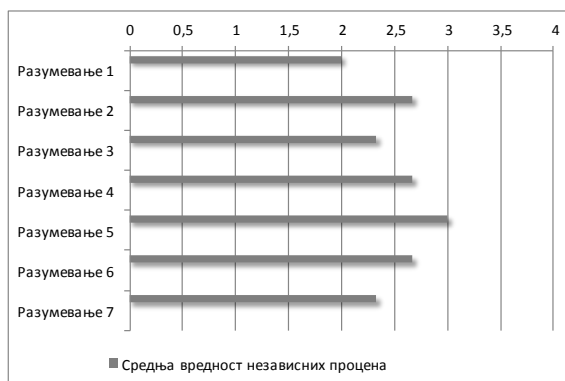
Слика 15. Процене – индикатор „Подршка“



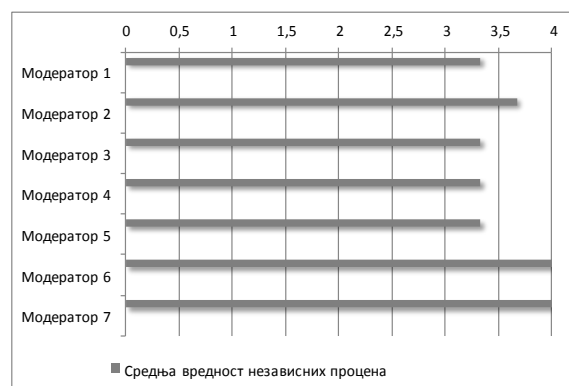
Слика 16. Процене – индикатор „Рефлексије на лично искуство“



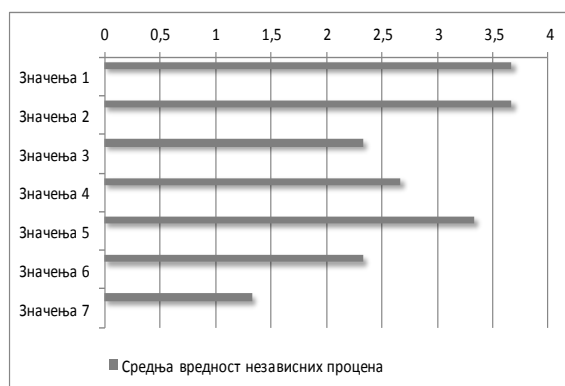
Слика 17. Процене – индикатор „Размена искуства“



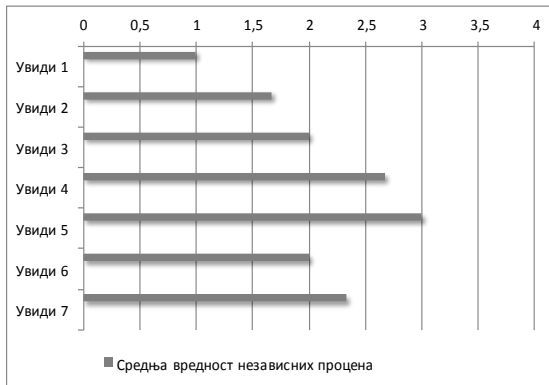
Слика 18. Процене – индикатор „Разумевање и отвореност за разлике“



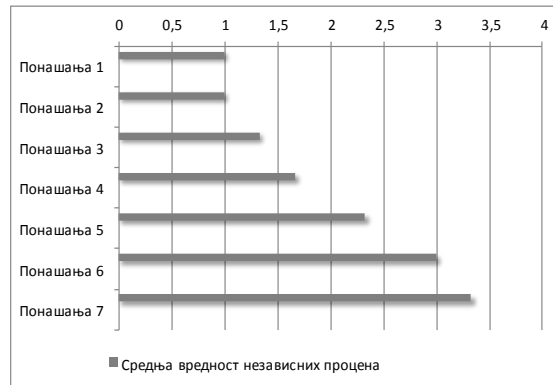
Слика 19. Процене – индикатор „Сарадња са модератором“



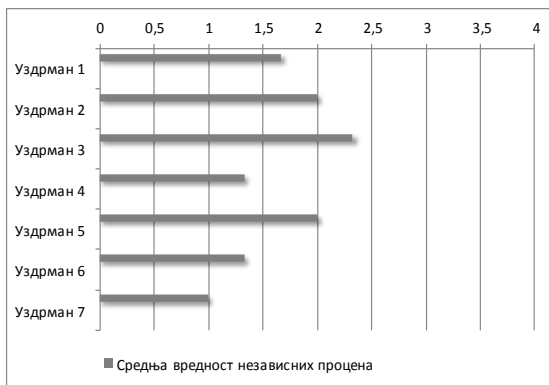
Слика 20. Процене – индикатор „Лична значења“



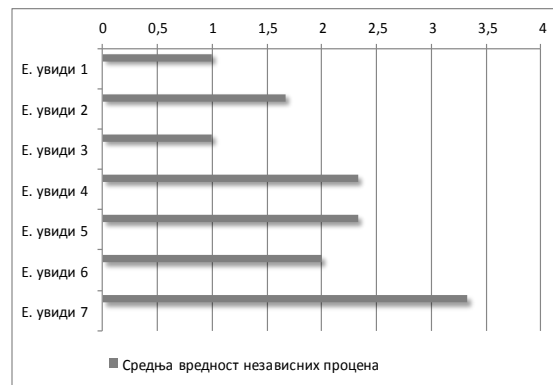
Слика 21. Процене – индикатор „Нови увиди“



Слика 22. Процене – индикатор „Нова понашања“



Слика 23. Процене – индикатор „Емоције 'уздрман систем'“



Слика 24. Процене – индикатор „Емоције 'нови увиди'“

Један тренд показује напредовање активности, уз мање осцилације, од прве до пете процењивање акционе фокус групе, а онда њено постепено опадање у шестој и седмој фокус групи. Овај тренд је карактеристичан за активности које се односе на индикаторе „Подршка“, „Размена искуства“, „Разумевање и отвореност за разлике“, „Нови увиди“ и „Емоције 'уздрман систем'“. Други тренд имају активности чија заступљеност поступно расте од прве до последње процењиване фокус групе. Овај тренд је карактеристичан за активности обухваћене индикаторима „Сарадња са модератором“, „Нова понашања“ и „Емоције 'нови увиди'“.

Први тренд, који, условно речено, има облик звона, неочекиван је резултат, јер је једна од претпоставки истраживања била да ће све активности, осим негативних емоција и рефлексија на лично искуство, имати тренд континуираног пораста. Наиме,

очекивања су била да ће наставници научити током одвијања програма да пружају једни другима подршку, да изграђују односе улога и да осмишљавају и тестирају нове идеје, што значи да ће ове активности бити све учесталије како време буде протичало. Ипак, показало се да пет процењиваних активности најпре напредују, а онда следи „осека“ у њиховом испољавању. На основу увида у структуру активности фокус група (Табела 4) и коментаре процењивача о оценама које су дали, може се боље разумети овакав развојни ток активности у групи наставница. Оно што је заједничко за свих пет активности јесте да њихова заступљеност расте када се дискутује о темама одговорности за решавање проблема на часу и бриге. Ове теме су у највећој мери подстакле наставнице да разговарају, да износе и размењују своја мишљења и искуства, да износе сопствене и разматрају туђе нове идеје. Сем тога, за ове теме постоји највећи комоналитет међу наставницама, што значи да су блиске свима, а то представља основу за међусобну подршку и разумевање. Одатле највише заступљености поменутих активности у фокус групама четири, пет и шест, јер се управо у њима ове теме највише елаборишу. Када су у питању емоције које говоре о уздрманости система значења, изгледа да постоји повезаност са трендом пораста заступљености емоција које упућују на нове увиде. Наиме, учесталост понашања која су процењивачи повезали са „негативним“ емоцијама је у почетку расла, што се може довести у везу са разматрањем тема које су емоционално провокативне (пре свега конфликти са ученицима и колегама), што ствара повећане притиске да се преиспитују нека сржна уверења. Међутим, повећавање заступљености „позитивних“ емоција указује на то да систем конструката ојачава, да се стабилизују нова уверења, што као ефекат има опадање заступљености „негативних“ емоција. Овакав, условно речено, обрнуто пропорционалан однос између емоција које говоре о уздрманости система и емоција које упућују на појаву нових и одрживијих конструкција може се објаснити и сменом различитих типова активности у акционим фокус групама. Наиме, како је већ поменуто, у последњим двама снимљеним акционим фокус групама се интензивно подстицао процес ко-конструисања идејног решења експеримента усмереног на поправљање међуљудских односа у школи.

На тренд звона донекле утиче и карактер активности у фокус групама. У групама у којима су поменуте активности биле најзаступљеније, доминирају задаци који подстичу наставнике на рефлексију, размену, пропозиционално конструисање, изграђивање односа улога и слично, док су две последње снимљене фокус група структурисане као кооперативни рад на осмишљавању заједничког експеримента у колективу. Другим речима, наставнице су биле усмерене на трагање за заједничким решењем како да се испланира „пројекат“ побољшавања комуникације у колективу, па нису имале прилику да размењују искуства, да сагледавају туђе перспективе или да се суочавају са неминовношћу личне промене.

Неке процењиване активности су се ипак развијале у складу са почетном претпоставком: имале су тренд сталног раста заступљености. Када се ради о индикатору „Сарадња са модератором“, на основу коментара процењивача може се закључити да је овај вид сарадње напредовао зато што је модератор све успешније подстицао размену у групи, изношење нових идеја и решења проблема. Наиме, у почетку је модератору слабије полазило за руком да иницира нова значења, али временом је тога било све више, тако да је на крају дискусија уз појаву нових идеја постала спонтана и модератор је и сам учествовао у њиховом произвођењу и дељењу. Дакле, димензије на којима се померао однос између модератора и осталих учесника је од више директивног односа ка равноправнијем и од подстакнуте размене у групи ка спонтаној. Процењени раст заступљености активности које се односе на индикатор „Нова понашања“ независни процењивачи су коментарисали повећаним присуством отворености и заинтересованости за искуства других у групи, укључености у групни рад, израженијим повезивањем личне користи и групног успеха, предузимањем активности које доводе до промене у односима у наставничком колективу, као и личним померањем наставница од песимистичног и уздржаног става ка испољавању агенсности и елана да се преузме одговорност за успех заједничког задатка. Очигледно да су процењивачи махом узели у обзир нова понашања која су учеснице манифестовале у самој групи, будући да није било извештаја о промени наставне праксе под утицајем рада у групи. Донекле су и активности које се односе на индикатор „Разумевање и отвореност за разлике“

препознате као нова понашања, јер је новина била то да су наставнице испољиле извесну спремност да узму у обзир искуства других и дистанцирају се од сопствене перспективе посматрања тих искустава.

Када је у питању испољавање разумевања за туђу перспективу, као ново понашање у групи, требало би бити опрезан у закључивању, јер су ствари сложеније. Оно што би требало имати у виду јесте да је заступљеност подршке и разумевања релативно ниска током целог третмана, без обзира на тренд постепеног раста у првих пет снимљених фокус група. Изгледа да је за наставнице био највећи изазов да се децентрирају од сопствених уверења и перспектива и епистемолошки се ставе у туђе, другачије, удаљене перспективе. Имајући у виду Келијево (Kelly, 1955) одређење подршке као спремности да се разуме нечија сазнајна перспектива, можемо констатовати да су наставнице показале недовољну спремност да подрже своје колегинице. И у овом случају, међутим, постојао је „дискриминативан“ приступ у груп. Наиме, поједине наставнице су придобиле више подршке од осталих, као што су поједине наставнице предњачиле у пружању отворене подршке. Такође, подршка је зависила и од претходне историје односа између колегиница, што значи да су се узајамно подржавале наставнице које су и иначе блиске и имају добру комуникацију. Увидом у транскрипте можемо схватити да разговори, поред несумњивог показивања разумевања, које је расло током програма, обилују примерима отвореног неразумевљања и вредновања туђих начина гледања на ствари. Навешћемо неке од упечатљивих примера занемаривања туђе перспективе и преемптирања значења:

Јована „Мени ово личи на креативан хаос. Ја то никада не бих могла, ја не могу у хаосу да радим.“

Друга снимљена фокус група: Јована коментарише Аннино решење идеалне учионице из сопствене перспективе

Модератор: „Шта је оно што у овој ситуацији уопште не бисте желели да урадите?“

Милица: „Да га казним, да сад кажем: 'Сад си на часу, сад ћу да ти дам јединицу', то никад не бих урадила.“

Модератор: „Због чега?“

Милица: „Зато што бих тако показало немоћ.“

Јована: „Зато што је неоцењен.“

Трећа снимљена фокус група: Јована не учача Миличино настојање да избегне кажњавање ученика лошом оценом, јер би то доживела као показивање немоћи

Емилија: “Како се мења? Када се нађеш у једном стању, ти можеш да идеш у два правца, или боље или горе. Ако сад сами нађемо модел да му наметнемо, можда ћемо изазвати горе, јер колико смо способни да видимо позадину, одакле то све потиче? Али, ако га питамо баш: 'Како да ти помогнем, могу ли да ти помогнем?', онда ће нас он вероватно навести на коју страну треба да кренемо да би њему било боље.”

Модератор: “Можда га нико никад није питао тако нешто.”

Милица: (клима главом) “А, ово 'увек', хтела сам да додам, мач је са две оштрице.

Можда ће се дете повући још више, можда никако неће одреаговати, а можда ће рећи.”

Четврта снимљена фокус група: Милица не узима у обзир Емилијину поруку да је важно питати дете како му се може помоћи, већ ову тему елаборише из свог оквира – разговор као ризик да се дете повуче

Наташа: “Да, ја морам да испричам, ја сам тек дошла да радим, она је напала колегиницу на наставничком већу, зашто је поправила детету оцене, како је смела да по њеном дневнику шара, зашто му је дала двојку, пред свима и Ј. каже: 'Добро, Ц.', не, она не стаје, док није завршила није стала, колегиница је поцрвенела, млада колегиница.”

Зорица: “Па добро, има ставове жена.”

Наташа: “Па, не може тако.”

Зорица: “Шта би ти рекла да ти поправља оцену?”

Наташа: “Ја ти говорим о начину.”

Зорица: “Она јесте таква, нема длаке на језику.”

Пета снимљена фокус група: Зорица тумачи из своје перспективе понашање колегинице, коју Наташа доживљава као строгу и у њему „види“ испољавање става; тиме грубо занемарује Наташину поруку да је важан начин комуникације

Када је у питању индикатор „Емоције 'нови увиди““, пораст учесталости позитивних емоција везан је за нове увиде, појављивање нових решења и стварање атмосфере подршке и могућности да се проблеми наставника решавају. Одатле је највећа заступљеност у седмој сниманој фокус групи, када наставнице осмишљавају заједнички пројекат, где постоји оптимистична, иницијативна атмосфера и лабављење у функцији осмишљавања креативних решења за „једно другачије наставничко веће“. Занимљив је однос између индикатора „Емоције 'нови увиди““ и „Нови увиди“. Они имају различите трендове, иако је било логично претпоставити да ће заступљеност нових увида бити паралелно праћена заступљеношћу позитивних емоција. Једно од објашњења је ниска интерсубјективна сагласност независних процена за нове увиде. Тако, на пример, за седму процењивану фокус групу, први и трећи процењивач дају ниске оцене (1 и 2), док други процењивач даје највишу оцену. Образложење другог процењивача је у сагласности са његовим образложењем за високу оцену дату на индикатору позитивних емоција, за исту фокус групу:

Радионица је великим делом заснована на подстицању нових увида наставница. Оне су на потпуно нов начин размишљале о уобичајеном раду у школи и препознале своју улогу у унапређивању те праксе.

Процењивач 2, индикатор „Нови увиди“, седма процењивана фокус група

Често су се испољавале емоције среће и узбуђења јер су наставнице препознале могућност да промене, унапреде сопствени рад и живот у школи.

Процењивач 2, индикатор „Емоције 'нови увиди'“, седма процењивана фокус група

Ипак, први и трећи процењивач препознају мало елемената који указују на нове увиде у већ поменутој, и за анализу занимљивој, седмој снимљеној фокус групи, али се слажу са другим процењивачем да је било доста елемената позитивних емоција:

Код њих три (српкиња, хемичарка, физичарка) има стварно усхићења, радости, весеља, ентузијазма, као припрема за нови догађај. Нешто ми ту ипак није скроз убедљиво. Можда моје искуство из оваквих акција у школи ми не да мира. Као да ми недостаје простор за неки ниво комуникације о њиховој процени ризика за њих и њихову улогу у колективу, а не само за „успех социјалне акције“...

Процењивач 1, индикатор „Емоције 'нови увиди'“, седма процењивана фокус група

Развио се дух оптимизма, духовитости, наставнице су деловале заинтересовано да се осмисли заједничка акција, са сваким новим предлогом како да се побољша план који ће спровести на наставничком већу, расло позитивно осећање, разлабавили су и они који то нису чинили раније.

Процењивач 3, индикатор „Емоције 'нови увиди'“, седма процењивана фокус група

Ово нас може водити закључку да су се први и трећи процењивач фокусирали на интроспективни, рефлексивни аспект увида, док су у последњој сниманој фокус групи преовлађивали увиди који су резултат имагинације, једног асоцијативног процеса, који је водио појави нових предлога и идеја о томе како осмислити заједничку акцију у школи. Други процењивач је, међутим, узео обзир и овакве увиде када је процењивао активности у седмој снимљеној фокус групи. Другим речима, оправдана је следећа претпоставка: да су процењивачи имали уједначеније критеријуме о томе да се и увиди који се односе на осмишљавање новог заједничког решења (имагинација, визија) узимају у обзир, а не само нови увиди који су последица преиспитивања постојећих имплицитних теорија, трендови двају индикатора би били знатно повезанији.

Ипак, када се анализирају друге фокус групе, постоји извесно слагање нових увида и позитивних емоција. Наиме, када заступљеност нових увида достигне

максимум, у фокус групама четири и пет, заступљеност позитивних емоција такође достиже један од „врхова“ заступљености, што указује да су позитивне емоције, дошле до изражаја у темама најрелевантнијим за наставнике, баш као и нови увиди, чији су пратиоци ове емоције. Подсећамо да су у фокус групама четири до шест максимуме заступљености показале и активности које се односе на размену идеја, разумевање туђе перспективе и лична значења, што иде у прилог претпоставци да су наставнице биле најактивније, у смислу реконструисања, у сегментима који су се односили на најинтригантније теме - одговорност и бригу.

Индикатори „Лична значења“ и „Рефлексије на лично искуство“ имају специфичне трендове, који се не уклапају у постојећа два преовлађујућа тренда. Заступљеност личних значења је најпре висока, у прве две снимљене фокус групе, када достиже свој максимум, а онда нагло пада у трећој (Слика 20). У четвртој и петој снимљеној фокус групи поново расте заступљеност личних значења, да би у шестој и седмој поново имала тренд постепеног опадања. На основу увида у образложења која су независни процењивачи дали, може се закључити да је присутност личних значења „мерена“ на основу тога колико су наставнице користиле сопствене изразе, „лични језик“, за разлику од више формалног језика, који се односи на њихову професионалну улогу. Такође, процењивачи су узимали у обзир „масовност“ испољавања личних значења. Наиме, коментари процењивача јасно указују да се поједине наставнице истичу по уношењу личних садржаја и употреби специфичних семантичких средстава. У неким фокус групама су те појединачне наставнице, заправо, једине испољавале такво понашање, што је процењиваче наводило да индикатор „Лична значења“ оцене ниско, имајући у виду целокупну групу. Заступљеност идиосинкратичних значења и личне реторике повезан је и са карактером активности у акционим фокус групама. Тако, у првој снимљеној фокус групи наставнице износе пробелеме на којима би волеле да раде, па су у великој мери присутни лични садржаји, до којих модератор долази применом техника из психологије личних конструката (видети поглавље 5.4.2). У другој снимљеној фокус групи, наставнице су „пројектовале“ личне садржаје кроз вежбу замишљања идеалне учионице, а лична значења су, такође, елицитирана и елаборисана помоћу

конструктивистичких дијалошких техника. У трећој снимљеној фокус групи наставнице почињу да елаборишу проблеме на којима желе да раде, што остале учеснице „убацује“ у професионалну улогу и оне почињу да ствари сагледавају помоћу „наставничког система конструката“, то јест, почињу да користе професионалну реторику, а мање идиосинкратичну. То, логично, доводи до пада заступљености личних значења. Оно што, такође, може објаснити осетан пад заступљености личних значења у овој фокус групи јесу индивидуалне разлике у отворености за уношење личних значења у разговор. У трећој снимљеној фокус групи дискутује се о проблему наставнице, чија реторика обилује шематизованим и стереотипним аргументима о разлозима проблематичног понашања ученика и начинима да се проблем реши, што указује да она своје искуство круто „ушанчује“ у традиционалне наставничке конструкте. Таквом реторичком стратегијом, поменути наставница онемогућује осталим учесницама уношење личних значења, затварајући дијалог у препознатљиве и унапред припремљене школске сценарије. У следећим снимљеним фокус групама расте употреба „личне реторике“, што се може довести у везу са тиме да своје проблеме излажу наставнице које у највећој мери лично боје теме разговора и најотвореније су за уношење специфичних и идиосинкратичних конструката у описивање сопственог искуства. Коначно, у седмој снимљеној фокус групи опада заступљеност личних значења поново због природе задатка - наставнице су биле усмерене на то да испродукују нове идеје и решења, па није било прилике да се испитају надређени конструкти који леже у основи ових нових решења, нити је било могућности за рефлексije на старе конструкте. Дакле, поново тематика разговора, врста активности, али у овом случају и реторички стил учесника чији се проблем разматра утичу на заступљеност личних значења.

Заступљеност активности које се односе на индикатор „Рефлексije на лично искуство“ је, уз мање осцилације, константно висока, све до последње снимане фокус групе, када оштро опада на минимум (Слика 16). Ово је, такође, неочекиван тренд, будући да је једна од претпоставки била да ће рефлексije на лично искуство и размена искуства бити у обрнуто пропорционалном односу. Другим речима, у почетку ће наставнице више причати „себи у браду“, износити лична искуства која

неће бити намењена размени, а онда ће током одвијања програма ова активност постепено уступити место истинској размени идеја. Ипак, као што се можемо уверити, ни рефлексije на лично искуство ни размена се нису одвијале по истраживачевим очекивањима. Податак да су наставнице током целокупног серијала акционих фокус група у знатној мери износиле искуства, за која је процењено да нису била намењена успостављању професионалног односа са колегиницама, може указивати на то да је размена била површна, на шта упућује и анализа конструката конверзације. Наиме, оправдана је претпоставка да су искуства других више била окидач за рефлектовање на сопствено искуство, за продуковање исказа о личним искуствима у сличним проблемским ситуацијама, него што су била повод за продубљено разумевање туђе позиције и сазнајне продоре. О томе сликовито говори коментар једног од процењивача:

Учеснице су се углавном размењивале и допуњавале, па и коконструисале заједничка значења, али је већина ипак имала своје искуство и доживљај у фокусу. Другим речима, размена се углавном сводила на изношење сопствених искустава, идеја, уверења, док је суштинска размена, која подразумева преиспитивање сопственог и туђег мишљења, изостала.

Процењивач 3, индикатор „Рефлексије на лично искуство“, четврта процењивана фокус група

Нагло „ишчезавање“ рефлексija на лично искуство у последњој снимљеној фокус групи можемо разумети ако имамо у виду специфичност задатка у њој, који је већ више пута помињан. Наставнице су у овој фокус групи усмерене на оно што тек треба да се догоди, на планирање заједничке акције, а не на рефлектовање неког претходног искуства.

7. Закључци и препоруке

На основу анализе конструката конверзације издвојено је дванаест конструката-гроздова, којима се елаборише пет ширих тема: агенсност, брига, сарадња, смисао и извори потврђивања. Конструкти који се односе на агенсност су се развили на антагонизму аргумената о могућностима наставника да утичу на промену и аргумената о беспомоћности наставника. Такође, поменути конструкти су артикулисани кроз сучељавање аргумената о одговорности наставника и аргумената о одговорности ученика за проблеме у настави. Наставници су „аутентично“ развијали полове којима се елаборише агенсност других актера, док су се значења на половима у вези са агенсношћу самих наставника претежно развијала под утицајем модератора. Другим речима, наставници су настојали да ученике, њихове родитеље, стручне сараднике и управу школе позиционирају као одговорне за настанак и решавање проблема. Као посебно одговорни позиционирани су ученици, којима се приписују: незаинтересованост за одређени предмет, затим, свесна намера да омаловажавају наставнике, осећај досаде због кога се понашају проблематично, као и намера да се проблематичним понашањем одбране од имица незналице. Одговорност ученика је елаборисана и аргументима о непоштовању и неодговорности ученика, о проблематичном понашању као одбрамбеном механизму, да би се аргументација развила у тему проблематичног ученика као пубертетлије који искушава наставникове границе. У даљим разговорима су се полови ученичке одговорности развијали кроз аргументе да ученици приступају животу као да је игра и да имају свемирске рупе у знању, затим, кроз позиционирање ученика као заинтересованих једино за шопинг, па као заинтересованих једино за оцену, коначно, кроз аргумент о бесциљном животу којим живе ученици. Ово је добро позната аргументација о ученицима као одговорним за проблеме у настави: конфликтним, емоционално нестабилним, незаинтересованим и непријатељски настројеним према наставницима (Džinović, 2010a), која је артикулисана кроз глас наставника. Она је део шире стратегије само-позиционирања наставника као неагенских актера у образовању, чиме се постиже заштита од друштвених очекивања да наставници преузму

одговорност за промене (Djerić i Džinović, 2011; Malinić, 2011; Poulou & Norwich, 2000; Riley & Ungerleider, 2012). Другим речима, наставници позиционирају себе као жртве „непријатељски настројених“ ученика и родитеља, с једне стране, и немарних политичких институција, с друге стране, чиме легитимизују одупирање иновацијама у наставној пракси. Такође, на такав начин избегавају да преузму одговорност за постигнуће ученика и за квалитет њиховог знања, чиме обезбеђују доживљај себе као компетентних наставника који су ограничени неповољним окружењем.

Када наставнице самоиницијативно говоре о сопственој агенсности, она се по правилу тиче њихових настојања да прикрију од ученика осећања и да се уздрже од неконтролисаних „испада“ (ектингаута) у критичним ситуацијама у школи. Наиме, кроз дискусију о овој теми се артикулисао конструкт чије су се алтернативе развијале на следећи начин. Пол уздржавања се развијао кроз значења: избегавање реакције на провокацију, затим, хладноћом и прибраношћу сакрити повређеност и осетљивост, оћутати, васпитно оцењивање, разговарати са разредним старешином, до аргумента о емоционалној припреми за одлазак на час. Пол реаговања је елаборисан кроз значења: позивање школског психолога и родитеља, слање поруке да ученици неће успети да отерају наставницу, улажење у отворен сукоб, кажњавање ненајављеним тестом. Значајан је налаз да се агенсност наставника, онако како је они виде, своди на избор између подједнако лоших алтернатива, које подразумевају да наставници избегавају да покажу како се осећају када их ученици повреду или да одреагују емоционално и тиме покажу немоћ (Табела 10).

Табела 10. Анализа конструкта „емоционално реаговати — уздржати се“ помоћу модела АБЦ

конструкт „емоционално реаговати – уздржати се“			
непожељни пол	показати како се осећаш, сукобљавање, позвати школског психолога или родитеље, казнити ученике ненајављеним тестирањем	уздржати се од реаговања на провокацију, бити хладан и прибран, сакрити осећај повређености, разговарати са разредним старешином	пожељни пол
недостаци непожељног пола	показати слабост, бити беспомоћан, изгубити ауторитет, осећај кривице због губитка контроле	задржати контролу и ауторитет, наставник излази као победник	предности пожељног пола
предности непожељног пола	ослобађање од тензије, слање поруке ученицима да неће успети да отерају наставника са часа	трпети тензију, лош осећај након часа, потиштеност са којом наставник одлази кући	недостаци пожељног пола

Ствар постаје још озбиљнија ако имамо у виду реторику која се користи када наставнице описују емоционалну димензију односа између колега. Наставници суочени са потенцијално конфликтним односом у колективу бирају између избегавања отвореног односа и задржавања негативних емоционалних садржаја за себе. Обе алтернативе имплицирају негативне исходе: избегавање односа ствара осећај претње, јер се повлачењем доводи у питање нечија стручност и интегритет, док уздржавање од показивања емоција у односу води ка синдрому сагоревања али и поново ка претећем осећању некомпетентности да се побринеш за себе у односу. Овome можемо додати и неповољан реторички контекст разговора о емоцијама у односу са колегама, који је углавном био обележен контра-аргументима којима се оспорава оправданост избегавања односа или повлачења у односу. Емоционални проблеми и изазови наставника још је једна добро позната тема у области професионалног развоја наставника (Lorti, 1975). Наставничка професија захтева од наставника вештине да обоје однос са ученицима позитивним емоцијама, као и да разумеју и каналишу сопствене и ученичке негативне емоције (Hargreaves, 1998b; 2001). Будући да су у психологији личних конструката емоције показатељи

функционалности система конструката, преовлађивање негативних емоција у реторици наставника указује на то да су њихове конструкције суочене са крупним изазовима и да предстоји значајнија реконструкција професионалне улоге и конструката улога. Према томе, то што су наставници суочени са неопходношћу да савладавају лоша осећања у вези са наставом показује да су њихове личне теорије, помоћу којих настоје да осмисле своју праксу, веома често инвалидиране и да је неопходно ревидирати их. Таква ситуација указуја на ускост и ограничене антиципаторне могућности постојећих наставничких конструкција професије, као и на то да је неопходан храбар искорак у правцу одрживијих конструкција. Међутим, управо је таква транзиција упитна, имајући у виду неспремност наставника да преузму ризик експериментисања са новим образовним филозофијама, знањима, улогама, обрасцима комуникације, са којима их суочавају постмодернистички образовни и економски дискурси.

Конструкти који се односе на тему бриге одражавају померање значења од бојазни да би колеге својим поступцима могле да угрозе децу, преко алтернативе која се односи на захтев да наставници буду међусобно солидарни и лојални, затим, преко аргументације о балансирању између заштите деце и изрицања казне за проблематично понашање, као акта бриге о колективу, до алтернативе која артикулише глас да је потребно научити децу о одговорности и наставничком ауторитету. Дакле, „развијни лук“ значења креће од бојазни да ће интерес ученика бити угрожен, а завршава се поново учеником, али овај пут аргументима о потреби да буду васпитно кажњени. Занимљиво је да се на појаву аргументације о бризи о деци јавља аргументација о угрожености наставника и у крајњој фази о потреби да се ученици казне, што је слично реторичкој стратегији у теми агенсности, када се аргументи о одговорности наставника прекидају аргументима о одговорности ученика. Овакав развој реторике се може схватити у контексту страховања наставника да би заштита интереса ученика водила у попустљивост и одступање од васпитних принципа, којима се води наставничка професија. На конструктима који се односе на бригу о себи у односу са колегама, уочљиво је да се супротстављају стратегије повлачења из комуникације, бежања из непријатне ситуације са

стратегијама које подразумевају отвореност, спремност на толерисање непријатности и истрајност у ономе што неко верује да је исправно. Брига о ученицима је такође већ препозната као важна карактеристика наставничке професије, која у великој мери дефинише њихову компетентност, професионални идентитет и представља једну од компоненти дугорочне посвећености (Hargreaves, 1994; Tyree, 1996). Усмереност на добробит ученика, очекивања да наставник оствари васпитни утицај на ученике, одговорност да се помогне ученицима који имају породичне проблеме, заинтересованост да се посредује између ученика и колега у школи, све су то традиционалне одлике наставничког професионализма, које обезбеђују наставнику посебан сензибилитет и осећај хуманистичке посвећености будућим нараштајима. Као што видимо, присутне су и у савременој наставничкој професији, што указује на то да представљају њену суштину. Према томе, брига о добробити ученика произлази из већ поменути способности наставника да препознају и разумеју стања, потребе и жеље ученика и да на њих адекватно одговарају, као и да у ученицима виде „целовито“ људско биће, а не само субјекта који учи наставно градиво (Hargreaves, 1998b; van Manen, 1991). Новина у разумевању наставничког дискурса бриге, коју доноси реторичка анализа конструката јесте указивање на тензију између људске и педагошке заинтересованости за ученика и потребе наставника да одрже контролу у одељењу, да из позиције васпитног ауторитета „поставе ученике на њихово место“. Другим речима, наставничка аргументација је открила реторичку игру и супротстављеност између топлине и грубости, разумевања и кажњавања, бриге за судбину једног детета и бриге за поредак у школи.

Теме смисла и извора професионалног потврђивања се такође спонтано јављају у разговорима међу наставницима. Осећај безнадежности и забринутости наставника за будућност професије уочени су и у другим истраживањима (Hargreaves, 2003; Polovina, 2010; Vujačić i sar., 2011), чиме ова тема добија карактер „велике теме“ и значајног изазова за подстицање професионалног развоја наставника. Конструкт који се односи на доживљај смислености наставничког посла развијао се, својим непожељним полем, кроз аргументе о лошем осећају и разочараности наставника због неспремности ученика на сарадњу, доживљају понижености, потреби да

промене посао, губитку воље да долазе на посао и осећају да наставник држи час који никоме не треба. Пожељни пол развијао се помоћу значења која се односе на вештине превладавања стреса и преживљавања у школи, проналажење смисла у пробуђеној мотивацији ученика, у успеху да наставник научи нечему ученике и успостави добру комуникацију са њима на часу. Тема извора професионално потврђивања је повезана са темом смисла, јер се односи на то да ли наставници настоје да професионално задовољење пронађу у „унутрашњим“ изворима, који се односе на наставу, или у „спољашњим“ изворима, а то су образовни систем, друштвени углед, материјална сатисфакција и слично. Значења у вези са полом афирмације изван праксе су више заступљена, јер наставници у већој мери спонтано елаборишу проблеме и очекивања у вези са спољашњом афирмацијом. Тако се овај пол конструкта развија помоћу аргумената о недостатку мотивације наставника и ученике услед непостојања стратегије образовања, затим, аргументима о лошој техничкој опремљености школа, изостанку система награђивања квалитетних наставника, неадекватној новачној стимулацији наставника, устручавању наставника да истакну проблем незадовољства материјалним статусом, моралној аномији у друштву као препреци за професионално остварење наставника. У елаборацији теме недовољне афирмације наставника кроз професионално, материјално и друштвено признање јавили су се реторички антагонизми, чије супротстављене позиције дефинишу аргументи који „отворено“ усмеравају проблем на лош материјални статус наставничке професије и контра-аргументи који препознају проблем у системским слабостима и изостанку друштвеног вредновања наставника. Супротни пол конструкта извора афирмације, пол афирмације кроз праксу, елаборисан је помоћу аргумената о пробуђеној мотивацији наставника након успешног часа, о знању ученика као јединој константној афирмацији за наставнике, о сатисфакцији коју наставник добије када укључи ученике у наставу, када их заинтересује за наставну тему и слично. Наставничка реторика о ученицима које су „извели на пут“ и од њих „створили људе“, који су стекли знања и дугорочно се заинтересовали за школски предмет као најзначајнијем извору сатисфакције и професионалне валидације наставника је такође већ препозната у истраживањима о наставничкој професији

(Day et al., 2007; Hargreaves, 1999; Lorti, 1975). Истраживања су показала да наставници првенствено проналазе валидацију за своју компетентност и професионални идентитет у алтруистичким аспектима професије: раду са децом, у произвођењу позитивног утицаја на њих, у брзи о ученицима, у могућности да деци пренесу знања из свог предмета (Day et al., 2007; Dinham and Scott, 2000).

Новина коју уочавамо у анализи наставничких конверзација је значај који су добили спољашњи извори потврђивања. Наиме, наставници све више очекују да буду потврђени кроз плате и добро организован и друштвено вреднован образовни систем. Додуше, неки аутори су још раније утврдили да наставници трагају за сатисфакцијом у спољашњим изворима, као што су плата, друштвени углед и радни услови, али се показало да су ови извори мање важни од извора који се односе на саму наставну праксу (Murnane et al., 1991). Две деценије касније, може се говорити о значајнијим померањима у конструисању професије, каријере, извора задовољства и посвећености наставника ка видљивијим показатељима успеха, пре свега ка очекивању финансијског признања вредности и сврхе наставничког позива. Важна је порука коју наставници шаљу да су незадовољни тиме што се једино од њих очекује да „духовне“ вредности ставе испред материјалних и да је једини начин на који могу да се остваре на послу и у каријери тај да буду валидирани као добри педагози. Таква промена у односу на раније стање може се тумачити широм друштвеном трансформацијом образовања под притиском постмодернистичких дискурса конзумеризма (Usher, Bryant and Johnston, 1997), као и настојањима наставника да задрже друштвени престиж професије, који се у савременом тренутку претежно изграђује кроз висину прихода и материјалне привилегије. Наиме, очекује се од наставника да припремају ученике за живот у друштву знања и слободног тржишта, у коме је годишња зарада критеријум за разликовање успешних и изузетних од неуспешних, а да се при том они сами друштвено позиционирају помоћу сасвим другачијег критеријума. Тиме друштво упућује парадоксалан захтев наставницима. Штавише, парадокс је још озбиљнији ако имамо у виду да друштво, с једне стране, захтева од наставника да „играју другачију игру“, по правилима хуманистичких и

просветитељских дискурса, а онда их критикује због конзервативизма и отпора да се прилагоде новом времену.

Тема сарадње се у спонтаним разговорима наставника више развијала на подстицај модератора али и онда је углавном елаборисан негативни пол, кроз аргументе да је самостални рад показатељ наставникове стручности, да су разликују перспективе и да постоје специфичне потребе наставника различитих предмета, што онемогућује узајамну подршку, да појединци нису подједнако заинтересовани за сарадњу и да она не би требало да се намеће. Аргументација у прилог пола сарадње се, углавном, односила на поруку да ће сарадња поправити међуљудске односе у наставничком колективу. Индивидуалистичка аргументација, такође, није изненађење, ако имамо у виду да је у школи традиционално заступљена култура наставничког индивидуализма (Barth, 1990; Lorti, 1975). Забрињава то што је школа и четири деценије након првих истраживања на ову тему још увек место осамљивања, место на коме се компетентност повезује са ослањањем искључиво на себе, на коме комоналитет наставничке професије није успео да победи индивидуалности различитих научних дисциплина којима наставници подучавају ученике.

Уочљиво је да конструкти у вези са наставничком професијом, који су од кључне важности у савременој литератури, не играју практично никакву улогу у значењском простору наставника. Као што смо видели, областима професионалног развоја наставника, школске ефективности и унапређења рада школе доминирају теме целоживотног професионалног учења, ефикасности, ефективности, мерења постигнућа, конкурентности, наставничког лидерства, организационог развоја школе, школе као професионалне заједнице, иновативности, ИКТ-а и слично. На основу увида у конструкте које смо мапирали у наставничким разговорима, можемо закључити да се не поклапају готово ни са једном од наведених академских тема. (Слика 25).



Слика 25. Однос између академских и наставничких конструката о професији

Једино мањински глас у научној заједници, који говори о емоционалној димензији наставе и истиче етички и интерперсонални карактер наставничке професије (на пример, Day, 1999; Hargreaves, 1998b), изгледа да се приближава наставничкој перспективи. Ова разлика између преовлађујуће академске и наставничке реторике може се схватити као разлика у два културама, академској и школској, које се слабо међусобно разумеју и још мање прожимају, о чему говоре и бројна истраживања партнерства академске заједнице и школе (Bartholomew and Sandholtz, 2009; Day, 1998; McLaughlin and Black-Hawkins, 2004; Nelson, 2005; Tsui and Law, 2007). Док је школска култура традиционално виђена као култура праксе, „живог“ рада са ученицима у одељењу, култура научних истраживача је позиционирана као теоретска, удаљена од практичних проблема и стога од мале помоћи наставницима. Сем тога, конструкти бриге и настојања да се смисао и афирмација пронађу у позитивном утицају на ученике говоре о традиционалној култури хуманизма, чије су највише вредности добробит деце, просветитељство, праведност, казна као васпитна мера, просоцијалне вредности. За разлику од такве културе, научни и политички дискурси о образовању мапирају једну другачију културу: културу продуктивности, ефикасности, компетитивности, изврности, мерљиве одговорности наставника, школског лидерства. Школа се, тако, претворила у поприште судара традиционалне

хуманистичке и прагматичке културе која је спољашња у односу на школу. Можемо говорити и о сукобу индивидуалистичке школске културе и културе сарадње и тимског рада, који је такође генерисан упливом савремених научно-политичких дискурса у семантички простор школе. Према томе, школа као да и даље остаје место у коме просветитељски дискурс проналази своје упориште, место које се „умрежава“ заједно са сличним местима и чини линију отпора дискурсима који напуштају идеју човека у корист идеја уживања и профита. Или, боље рећи да је школа простор између, ненастањен суштински нити једним од сукобљених дискурса, у неизвесној транзицији ка постхуманистичким вредностима, у којима ће пронаћи свој дефинитивни крај.

Један од доприноса овог истраживања јесте утврђивање реторичких образаца у разговорима наставника, помоћу којих су се значења развијала и помоћу којих се одвијала борба око преовлађујућег тока разговора. Реторички обрасци који су уочени у наставничким разговорима показују да су се значења током дискусије развијала: 1) увођењем нових ознака конструката који су дефинисали главни ток разговора; 2) модераторовим подстицајима да се главни ток разговора промени у правцу елаборације одређеног пола или конструкта; 3) преусмеравање дискусије на конструкт који је раније елаборисан и 4) реинтерпретирањем старог конструкта. Оно што је на први поглед деловало као мноштво непоновљивих исказа, помоћу којих се конституише „шума“ нових значења, заправо је представљало постепену елаборацију неколицине главних конструката, који су названи конструкти-гроздови. Аргументи који су смењивани контра-аргументима развијали су значења неког од полова ових конструката. Такође, уочена је новина у елаборацији конструката: аргументни су могли креирати конструкте који се односе на један од полова конструката-гроздова, што значи да су целокупни подређени конструкти били у функцији развијања значења на полу надређеног конструкта. Други реторички образац започињао је модераторовим преусмеравањем тока разговора ка теми која је за њега била од интереса, а завршавао се пристанком једног или више саговорника да елаборишу ту тему у даљем току разговора. Модератор је најчешће прибегавао овом маневру у настојањима да подстакне елаборацију наставничке агенсност, сарадње у школи и

теме проблема који се тичу праксе. То је разумљиво имајући у виду да се огледним програмом подстицања професионалног учења наставника желело постићи да наставници рефлектују сопствене имплицитне теорије које леже у основу неких проблематичних ситуација, да се подстакну да размењују идеје и искуства, као и да се оснажи пропозиционално конструисање у групи. Маневром преусмеравања разговора није се користио само модератор, мада је позиција моћи омогућавала да његов маневар буде највидљиви и најутуцанији. Поједини саговорници су прекидали главни ток разговора и у поље аргументације враћали старе конструкте или половине конструката, што је карактеристично за трећи реторички образац. Сем тога, саговорници су прибегавали још једном маневру промене тока разговора, четвртом реторичком обрасцу: реинтерпретирању постојећих аргумената, чиме би се наметала значења која се односе на раније конструисане конструкте. Ова два маневра била су најприсутнија приликом дискутовања тема одговорности, бриге, смисла и извора потврђивања, дакле у темама које су носиле највећу значењску напетост и за чији реторички исход су саговорници били највише заинтересовани.

Описани реторички обрасци указују на то да су се значења током конверзације развијала кроз реторичку борбу саговорника да преовлађујући семантички ток дијалога буде усмерен баш у правцу који њима одговара, кроз супротстављање перспектива једних другима, кроз наметање сопствених значења конструктима у конверзацији. Таква динамика је далеко од хармоничне, обележене атмосфером преговарања, међусобног разумевања, изграђивања тимског духа и стварања заједничке визије, о којој говоре водећу аутори у области организационог развоја и социјалног учења (на пример, Cooperrider and Whitney, 2005; Senge, 1990; Wenger, 2006). До сличног закључка долази Енгестром (Engeström, 1999) истичући значај контрадикције у неком систему социјалне акције за преиспитивање устаљених образаца акције и испитивање нових модела. Наиме, овај аутор, познат по примени теорије активности у области организационог развоја, говори о унутрашњим тензијама или контрадикцијама у систему кога чине субјект активности, објект активности, посредујућа културна средства, систем правила, шира заједница и подела рада. Неусагласивости између поменутих елемената покрећу систем на

преиспитивање постојећих начина организовања социјалне активности и њихово превазилажење кроз измењену организацију. Анализа конверзационих образаца изведена у овом раду указује на позитиван утицај антагонизма у реторичкој пракси која се одвија међу људима, јер се показало да је супротстављеност неопходна да би се конструкти елаборисали и реконструисали. Другим речима, иако успостављање „мирољубивих“ односа међусобног разумевања и дељења значења има велики значај у устројавања људских група и тимова, ово истраживање показује да је семантички антагонизам „креативно гротло“ у коме различите социјалне групе могу да пронађу подстицај за превазилажење окоштале очигледности свакодневних проблема и ушанчених образаца односа, односно, из кога могу да црпе нове аргументе и нова решења за старе изазове.

Међутим, иако анализирани реторички обрасци откривају социјалну динамику коју карактеришу сукобљавања око значења, када се погледа квалитет аргументације у наставничким разговорима, долази се до закључка да су ова сукобљавања „извођена“ тако да се саговорници задрже у сигурној зони, у којој су заштићени од озбиљних преиспитивања својих професионалних конструкција. Наиме, аргументација код испитиваних наставника била је површна, није се дуго и исцрпно задржавала на елаборисаној теми, наставници нису показали спремност да се значајније „удаље“ од почетних аргумената, нису довољно развијали њихове импликације, нити су били спремни да кроз контра-аргументе развијају импликације аргумената својих саговорника. Такође, покушаји продубљивања појединих тема, нарочито агенсности наставника, осујећивани су тако што би неко од саговорника прекинуо главни ток разговора и скретао тему ка елаборацији супротног пола, одговорности ученика, или ка темама које су споредне. О томе нарочито сведоче вињете „Дете је цртало Деда Мраза“ и „Временом научите да снизите критеријуме и прихватите реалност“. Такво реторичко понашање свакако може указивати на то да наставници нису навикнути да учествују у полемикама, да развијају аргументацију, да су невешти да саслушају друге и да сагледају импликације туђих становишта. Ипак, настојања да се прекине елаборација одговорности и могућности наставника да решавају проблеме може се схватити и као „механизам“ превенирања тока разговора

који би био претећи, јер би суочио наставнике са тешким осећајем да носе одговорност за нагомилане проблеме у школи, са тиме шта су све могли да учине, а нису. Задржавање дискусије на површини има за циљ да сачува наставнике од померења у семантичке територије које носе психолошку опасност, претњу, кривицу, nelaгодност непознатог, свест о потреби сопствене промене. Као што смо на основу њихових разговора видели, наставници су постали изврсни у вештинама преживљавања, што подразумева способност да се избегне рањивост и отвореност за инвалидацију. Међутим, управо је отвореност за инвалидацију ризик на који је неопходно охрабрити наставнике, уколико желимо да их подстакнемо у циклусима креативности, у преиспитивању постојеће праксе и антициповању нове праксе. О дилемама наставника у вези са отварањем за промену говори анализа заснована на моделу АБЦ (Табела 11).

Табела 11. Анализа конструкта „затвореност за промену – отвореност за промену“ помоћу модела АБЦ

конструкт „затвореност за промену – отвореност за промену“			
непожељни пол	бити затворен за промене	бити отворен за промене	пожељни пол
недостаци непожељног пола	нема нових искустава, нема развоја, учауреност, status quo	могућност развоја, постизање професионалног задовољства	предности пожељног пола
предности непожељног пола	омогућује психолошко преживљавање у школи, кретање у оквирима познатог, обезбеђује доживљај извесности	суочавање са психолошким претњама, анксиозношћу и кривицом, довођење у питање имплицитне теорије о беспомоћности наставника	недостаци пожељног пола

Избегавање промене је постала стратегија преживљавања, која је помогла наставницима да опстану у „негостољубивој“ средини. Преживљавање подразумева то да су наставници изградили чврсте семантичке обрасце и ритуале понашања, којих се грчевитог придржавају јер им обезбеђују какву-такву извесност. Ипак, такав приступ ставио је наставнике у својеврсну чауру, у којој нема промене, нема циклуса

искуства. Наставници, тако, дају предност извесности без напретка у односу на промену која носи потенцијал напретка, али и ризик да се ствари погоршају.

Осим анализе значења конструисаних у дискусијама међу наставницима, циљ истраживања је био и да се испитају ефекти огледног „пакета“ акционих фокус група са наставницама у основној школи. Процене три независна процењивача су показале да су ефекти пробног програма, изражени кроз заступљеност различитих посматраних понашања и исхода, неочекивани. Наиме, само су три индикатора имала тренд сталног раста, који је био предвиђен првом хипотезом: „Сарадња са модератором“, „Нова понашања“ и „Емоције 'нови увиди'“. Највећи број индикатора - „Подршка“, „Размена искуства“, „Разумевање и отвореност за разлике“, „Нови увиди“ и „Емоције 'уздрман систем““, имао је тренд у облику звона, што значи да је учесталост понашања која се на њих односе постепено расла до пете снимљене акционе фокус групе, а онда опадала у преосталим снимљеним фокус групама. Према томе, може се констатовати да је прва хипотеза делимично потврђена.

Наративни одговори процењивача указују на то да су *теме разговора* и *врста активности* кључни фактори који су утицали на звонасти тренд поменутих процењиваних активности. У фокус групама у којима су наставнице дискутовале о одговорности ученика за проблеме на часу, о томе како заштити интересе ученика и наставника и како се поставити у комуникацији са колегама, забележена је највећа учесталост активности размене искустава, разумевања, пружања подршке и нових увида. У питању су теме које су се спонтано јавиле у наставничким разговорима, које су блиске њиховом свакодневном искуству, па је разумљиво да су представљале погодан контекст за размену, боље међусобно разумевање и подршку, као и да су у највећој мери подстицале сукобљавање око значења. Други фактор који је утицао на заступљеност појединих активности у групи наставница јесте врста активности. Показало се да активности попут размене искуства, међусобног разумевања, стицања нових увида и пружања подршке постајале учесталије када су задаци у акционим фокус групама били структурисани тако да подстичу рефлексију, давање фидбека другим учесницама у групи, пропозиционално конструисање и изграђивање односа улога.

Сазнања о обрасцима помоћу којих су се елаборисала значења у дискусијама пружају додатни увид у то како врста задатка утиче на групне процесе који су процењивани у овом раду. Као што је већ показано, реторички обрасци углавном упућују на конфронтацију у семантичкој равни. На основу тога се може закључити да су у порасту биле активности попут размене међу наставницама, нових увида и понашања и позитивних емоција и онда када су задаци у фокус групама подстицали продуктивни антагонизам међу саговорницама, када су саговорнице биле у прилици да „укрсте“ аргументе, да се боре за своју реторичку позицију и да се надмећу у преемптирању значења проблемских ситуација о којима су дискутовале. Према томе, пораст учесталости понашања обухваћених поменутих индикаторима током пет снимљених акционих фокус група кореспондира са континуитетом комбиновања задатака којима се подстицала кооперативност у групи и задатака којима се подстицао продуктивни антагонизам. То показује да је програм био ефективан, јер се пораст процењиваних понашања може посматрати као резултат стабилне укључености наставница у активности које ангажују вештине рефлексивности и реторике.

У том смислу, заступљеност ових активности опада у шестој и седмој снимљеној фокус групи, јер су оне биле организоване на битно другачији начин и захтевале другачије вештине и реторичке стратегије. Последње две снимљене акционе фокус групе биле су организоване као заједнички задатак осмишљавања групне акције на нивоу школског колектива. Дакле, као креативна игровна активност, која у великој мери искључује супротстављање гледишта. У питању је разлика између двеју процеса: рефлексije и имагинације, који су били подстицани у серијалу фокус група, као неопходни елементи успешног професионалног учења. Показало се да имагинација и стварање заједничке визије, иако подразумевају осмишљавање сопственог и туђег искуства, сарадњу, долажење до нових увида и доживљаја, ипак „функционишу“ на другачији начин него рефлексивна пракса. То значи да се у имагинацији ради о визионарском погледу ка непознатом које превазилази границе тренутно сазнатљивог, а не само о примени постојећих семантичких образаца да би се осмислило оно са чиме се сусрећемо. Такође, док рефлексивна укључује

сучељавање мишљења, конфронтирање туђих перспектива, настојање да се сопствени аргументи позиционирају као утицајни, имагинативна активност у групи подразумева изношење сопствених идеја без намере да се тиме оспоре туђе, креативно допуњавање, толерисање неслагања са другима, чак одустајање од сопствене позиције да би се елаборисала нечија позиција, која је преузела улогу главног семантичког тока у групи. У том смислу, показује се да у процени активности наставника недостаје индикатор који би се односио на овај имагинативни аспект конструисања.

Занимљиво је да су активности које су биле обухваћене индикатором „Нова понашања“ забележиле стални пораст заступљености током одвијања серијала акционих фокус група, без обзира на промену врсте задатака. То према интерпретацији независних процењивача значи да су наставнице напредовале у испољавању заинтересованости за туђа искуства и укључености у групне активности, да би ове активности кулминирале у последње две фокус групе, када наставнице предузимају заједнички подухват креирања промене у наставничком колективу и показују оптимистичан став да се ствари могу мењати набоље. Ради се, дакле, о изграђивању осећаја за групу, стварању групне кохезије и о задовољству учешћем у заједничким активностима, што су понашања која се развијају независно од типа активности у групи. Претпоставка је да су то „примарнији“ групни конструкти, који би се могли повезати са конструктима зависности (Kelly, 1955; Walker, 2003). Помоћу конструката зависности особе конструишу друге као психолошки ослонац и извор сигурности, али и изграђују осећај заједничке припадности са другима. Конструкти зависности се јављају рано током живота и представљају основу за успостављање адекватних односа у каснијим животним фазама. Испољавање конструката зависности у односима у групи говори о томе да су наставнице оствариле психолошку везу и изградиле иницијални осећај прихваћености и сигурности у групи, што је основа за сваку будућу заједничку активност. У прилог успешности програма у овом домену говори и извештај наставница о задовољству програмом, који се односи на то што су имале прилику да причају о својим проблемима, што су

виделе да и други имају сличне проблеме и што су наишле на већи степен разумевања, него што је то уобичајено у њиховом професионалном окружењу.

Међутим, заступљеност сложенијих сарадничких односа, као што су пружање подршке и изграђивање односа улога, остала је релативно ниска током целокупног програма рада са наставницама, премда је постепено расла током првих пет снимљених фокус група. Из овога се може извести закључак да је наставницама најзахтевније да се измeste из својих конструката, да дубински испрате значења која су им страна и да на њима заснују процес креирања нових значења. Томе у прилог иде податак да се заступљеност реферисања на сопствено искуство, које није имало за циљ размену са другима задржала на високом нивоу током целог програма. То говори да су аргументи других више служили као позив да наставнице „призову“ сопствена сећања на слична искуства, него као подстицај за продубљивање одређене теме, преговарање око значења и креирања нових перспектива за праксу. Такође, податак из анализе реторичких образаца да су се значења у конверзацијама развијала краткотрајно и површно представља додатни аргумент у прилог закључку да је углавном изостала „софистицирана“ и сложена активност антиципована у Келијевом королару о социјалности. Константно висока заступљеност рефлексија на лично искуство, као и звонаст профил заступљености понашања која се односе на индикатор „Емоције 'уздрман систем““ говоре да је друга хипотеза оповргнута. Наиме, другом хипотезом је предвиђано да ће рефлектовање на сопствено искуство и негативне емоције постепено опадати током одвијања серијала акционих фокус група, што се није догодило.

Закључна процена ефективности пробног програма професионалног развоја наставника указује на то да је програм био у различитој мери ефикасан за различите процењиване активности (Табела 12).

Табела 12. Ефективност пробног програма професионалног развоја наставника

Ефективан у великој мери у подстицању:	<ul style="list-style-type: none"> • иницијалне психолошке повезаности и осећања сигурности у групи • сарадничког односа са модератором • размене искустава у групи • креативне усмерености на заједнички циљ
Ефективан у мањој мери у подстицању:	<ul style="list-style-type: none"> • пружања међусобне подршке • међусобног разумевања и односа улога • нових увида

Овај рад је дао и значајан методолошки допринос испитивању личних конструката, доводећи до креирања новог истраживачког поступка, који смо назвали анализа конструката конверзације. Значај овог истраживачког поступка је у томе што узима у обзир да се конструкти конституишу у разменама аргумената и да се, како разговор тече, ови конструкти развијају, мењају и елаборишу. На тај начин, анализа конструката конверзације омогућује мапирање живе дискусије помоћу димензија значења, којима се артикулишу најзначајније професионалне дилеме и линије поделе у наставничким дискурсима о професији и професионалном идентитету. Другим речима, овај поступак повезује анализу конструката и анализу реторике, што га чини јединственим у односу на друге истраживачке поступке. Ова анализа подразумева да се парови аргумената и контра-аргумената издвајају као полови конструката, да се овај поступак понавља из размене у размену аргумената пратећи промене у лексици и семантици конструката и да аналитичар бележи промене у конструисању током конверзације. На основу бележења промена у конструисању, аналитичар даље осмишљава вињете, у којима се у наративној форми мапирају померања у значењима и реторичким стратегијама током одвијања разговора. Тако се као исходи анализе конструката конверзације добијају: а) магистрални конструкти (назвали смо их конструкти-гроздови), као главни токови дуж којих се артикулишу разговори међу наставницима; б) теме које обједињују више конструката-гроздова и указују на шире значењске целине у које је било могуће структурисати разнолико поље људских

разговора; в) описи промена конструктора кроз живо реторичко сучељавање саговорника.

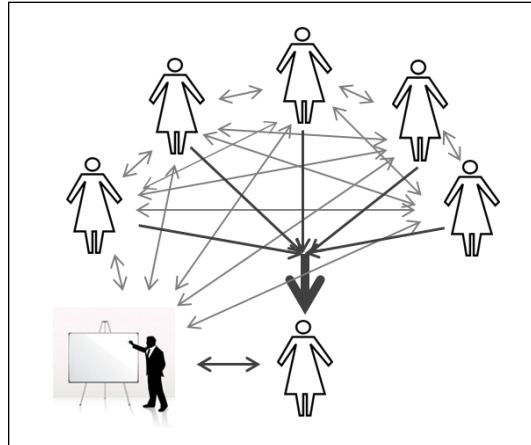
На крају овог поглавља следи рефлексивни поглед на социјални контекст настанка резултата истраживања и истраживачког поступка, који омогућује да разумемо мапирани конструкте, њихово коришћење и промена. Наиме, конструкти који су елицирани у овом истраживању настали су као резултат групне активности усмерене на подстицање професионалног развоја наставника, која је подразумевала да модератор настоји да подстакне наставнице да себе виде као агенсе промене, да са њима прича о томе како се осећају, како виде проблеме и како да их иновативно конструишу. Дакле, „социјална позорница“ истраживања је била тако постављена да се инсистирало на освешћивању и анализи наставничких имплицитних уверења, да је требало „бранити“ се од модераторових покушаја да наметне тему наставничке одговорности и могућности наставника да утичу на решавање проблема, као и да је било потребно изложити своја уверења суду групе колегиница.

Када је у питању анализа конструктора конверзације, рефлексивно преиспитивање истраживачке стратегије открива аналитичареву бојазан да су мапирањем конструктора-гроздова конструкти представљени статично, или чак, као значењске структуре које су подлежне великом делу флукуирајуће размене међу наставницима. Наиме, изазовно је приказати промену и „одупрети“ се сазнајној потреби да се у променљивости мапирају структуре као релативно стабилна значењска „упоришта“. Стога је мапирање надређених двополних димензија представљало истраживачку стратегију да се прикажу релативно стабилни и обухватни семантички продукти комуникације. Другим речима, ова својеврсна тематска анализа представља истраживачеву стратегију да се избегне претерана партикуларизација, уситњено приказивање сваке промене, сваке нове ознаке, што би одузело велики простор и довело до тога да се „од дрвећа не види шума“. Међутим, пошто је конструисање конструктора-гроздова недовољно одражавало променљивост на нивоу семантике, креирање вињета имало је улогу да нагласи динамику конверзације и да појача утисак да су семантичке конструкције у сталном настајању и да зависе од тренутних реторичких стратегија и механизма.

7.1 Препоруке за даља истраживања и школску праксу

Што се тиче препорука за креирање програма професионалног учења наставника, резултати нашег истраживања указују да је потребно у групама професионалног учења креирати атмосферу у којој су допуштене нове језичке игре, где није опасно користити се метафорама, алузијама, измештеном реториком, реториком људи који се осећају слободно да стварају нове светове и начине професионалног остваривања у учионици. Ово се може постићи тако што ће активности у групама:

- а) бити организоване око тема које се односе на најзначајније контроверзе у наставничкој пракси и које покрећу живу и заинтересовану полемику међу наставницима, као што су наставничка агенсност, емоције, етичке дилеме, професионално потврђивање у школи, комуникација са колегама и ученицима;
- б) бити структурисане у форми „левка“, што значи да група служи појединцу као извор разноврсних идеја и погледа на изнети проблем. У првој „фази“, појединачни наставник износи проблем пред групу, док му у другој „фази“ група враћа „зачетке“ решења након заједничког асоцијативног процеса, дискусије о њему и ко-конструисања нових значења (Слика 26);
- в) едуковати наставнике за вођење продубљеног дијалога, за отворену размену, као и вештинама децентрирања од сопственог гледишта, пружања и тражења подршке;
- г) охрабривати наставнике да преузимају улогу вршњачких фацитатора и ментора;
- д) бити засноване на подстицајном материјалу, као што су сликовни садржаји, листе понуђених конструката који подстичу пропозиционално конструисање проблема, листе понуђених питања која би наставници могли једни другима да постављају и слично;
- ђ) планиране тако да воде осмишљавању заједничких акција наставника у школи, као и појединачних „пројеката“, са којима би сваки од учесника програма могао да експериментише у сопственој пракси.



Слика 26. Модел активности у пробном програму подстицања професионалног развоја наставника

У наредном истраживању, које би произашло из резулата овог истраживања било би упутно испитати разлике између реторике наставника када су усмерени на рефлексије на сопствена искуства или размену искустава са другима и реторике која се практикује када су наставници усмерени на решавање заједничког задатка, што значи када се баве креативним планирањем и изграђивањем заједничке визије будућег решења. Важно је дубље испитати значења која настају и развијају се у кооперативним и циљу усмереним активностима, као и реторичке обрасце и стратегије којима се саговорници користе да би међусобно ускладили своје активности. Мапу и динамику тих значења би, даље, требало упоредити са мапом и динамиком значења која се артикулишу у рефлексивним дијалозима, чиме се стекао утисак о сличностима и разликама и указало на специфичности реторике усмерене на ранија искуства у односу на реторику усмерену на антиципацију нових знања. Ово је посебно важно ако имамо у виду да је преовлађујући тренд у професионалном развоју наставника подстицање стварања професионалних заједница у школи, које почивају на праксама преговарања, усмеравања ка заједничким циљевима и изграђивању заједничког идентитета (McLaughlin and Talbert, 2001; Wenger, McDermott and Snyder, 2002).

Конечно, потребно је раширити употребу анализе конструката конверзације у истраживањима наставничке реторике, која би се односила на различите аспекте

професионалног и личног искуства наставника. На тај начин би се додатно показала применљивост и корисност овог поступка у испитивању значења наставника, стекла додатна истраживачка искуства о овој анализи и унела евентуална неопходна побољшања аналитичке процедуре. Такође, потребно је упознати конструктивистичку заједницу са новом анализом, која се „хвата у коштац“ са изазовима мапирања конструката у разговорном контексту, за који верујемо да је контекст њиховог настајања и реконструисања. Ово шире представљање анализе конструката конверзације могло би подстаћи њену примену и у другим областима конструктивистичких истраживања, као што су евалуација саветодавне и терапијске праксе, истраживања тржишта, антрополошка истраживања, феминистичка истраживања и слично. Ово је посебно значајно, ако узмемо у обзир да су конструктивистичке технике ретко коришћене у научним истраживањима и да су једине конструктивистичке процедуре развијене специфично за потребе истраживања прилагођено лествичења и квантитативне мреже (Burr, King and Butt, 2012; Walker and Crittenden, 2012).

8. Литература

- Allan, P. (2007). The benefits and impacts of a coaching and mentoring programme for teaching staff in secondary school, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(2), 12-21.
- Andrews, D. and Lewis, M. (2007). Transforming practice from within: The power of the professional learning community. In L. Stoll & K.S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 132-147). Maidenhead: Open University Press.
- Argyris, C. & D. Schön (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. (2007). Double – loop learning in a classroom settings; in M. Reynolds & R. Vince (eds.): *The handbook of experiential learning and management education* (pp. 21-34). Oxford: Oxford University Press.
- Bahtin, M. (1980). *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, D and Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond and L. Sykes (Eds.), *The heart of the matter: teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bannister, D. (1983). Self in personal construct theory. In J. Adams-Webber and J. Mancuso (Eds.), *Applications of personal construct theory* (pp. 379-387). Toronto: Academic Press.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartholomew, S.S. and Sandholtz, J.H. (2009). Competing views of teaching in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 155–165.
- Bauman, Z. (2009). *Fluidni život*. Novi Sad: Mediterran Publishing.

- Beatty, B. R. (2000). Teachers leading their own professional growth: self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 73-97.
- Beckett, D. and Hager, P. (2000). Making judgments as the basis for workplace learning: Towards an epistemology of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 200–311.
- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology, revised edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. and Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. and Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637*. London: DfES and University of Bristol.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Burley, S. and Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: professional learning through collaborative inquiry*. London: Routledge.
- Burns, D. (1980). *Feeling good*. New York: Signet.
- Burr, V., King, N. and Butt, T. (2012). Personal construct psychology methods for qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(5), 1-15.

- Burth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clement, M. and Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Cohen, D. K. and Hill, H. C. (2001). *Learning policy: when state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W. and Ball, D. L. (2003). Resources, in-struction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.
- Cooperrider, D. L. and Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. San Francisco: Berrett – Koehler Publishers.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. and Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning: in *Research evidence in education library. version 1.1*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Costa, A.L. and Garmston, R.J. (1994). *Cognitive coaching: a foundation for Renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London: RotledgeFalmer
- Cunliffe, A.L. (2003). Reflexive inquiry in organizational research: questions and possibilities. *Human Relations*, 56(8), 983-1003.
- Cunliffe, A.L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407-425.
- Dallos, R. and Stedman, J. (2009). Flying over the swampy lowlands: Reflective and reflexive practice. In J. Stedman and R. Dallos (Eds.), *Reflective Practice in Psychotherapy and Counselling* (pp. 1-7). Maidenhead: Open University Press.
- Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. In B. Z. Presseisen (Ed.), *Teaching for intelligence: second edition* (pp. 91-102). Thousand Oaks: SAGE.
- Day, C. (1998). Re-thinking school-university partnerships: a Swedish case study. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 807–819.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. and Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Maidenhead: Open University Press.
- Day, C. and Leitch, R. (2007). The continuing professional development of teachers: issues of coherence, cohesion and effectiveness; in T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 707-726). London: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. and Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Downes, C. (2006). Learning networks and connective knowledge. Retrieved: Septembre 12, 2012 from the World Wide Web http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2006_Downes_learningNetworks_and_ConnectiveKnowledge.pdf
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research: third edition*, (pp. 1-32). London: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2008). The new paradigm dialogues and qualitative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21, 315-325.
- Denzin, N. (2009). *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialogue*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Denzin, N. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427.

- Dewey, J. (1916). *Essays in experimental logic*. Retrieved: January 4, 2012 from the World WideWeb http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1916/Dewey_1916_toc.html.
- Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Dinham, S. and Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–96.
- Djerić, I. i Džinović, V. (2011). Testiranje scenarija 3: Nastavnik kao ugledni profesionalac. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Djerić (prir.), *Predstave o obrazovnim promjenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*, (pp. 139-156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Drucker, P. F. (1994). The age of social transformation. Retrieved: April 10, 2001 from the World Wide Web <http://www.theatlantic.com/politics/ecbig/soctrans.htm>.
- Džinović, V. (2010a). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. (2010b). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (pp. 147-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. (2011a). Reforma obrazovanja u Srbiji: škola između starih i novih vrednosti. *Nova srpska politička misao*, Posebno izdanje: Obrazovanje u tranziciji, 19(2), 53-68.
- Džinović, V. (2011). Teachers' professional development as construing a community of practice. In D. Stojnov, V. Džinović, J. Pavlović and M. Frances (Eds.), *Personal construct psychology in an accelerating world* (pp. 147-158). Belgrade: European Personal Construct Association (EPCA) Publishing.
- Edwards, D. and Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Elliott, R., Fischer, C.T. and Rennie, D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal for Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen and R-L. Punamäki (Eds.),

- Perspectives on activity theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- European Commission (2005). *Common European principles for teachers competences and qualifications*. Brussels.
- Foucault, M. (1982). Afterword: The Subject and Power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208 - 226). New York, Harvester Wheatsheaf.
- Fransella, F. (1993). The construct of resistance in psychotherapy. In L. M. Leitner and N. G. M. Dunnett (Eds), *Critical Issues in Personal Construct Psychotherapy* (pp. 117-134) Malabar: Krieger Publishing Company.
- Fransella, F. and Bannister, D. (1977). *A manual for repertory grid technique*. London: Academic Press.
- Fransson, G., van Lakerveld, J. and Rohtma, V. (2009). To be a facilitator of in-service learning: challenges, roles and professional development. In A. Swennen and M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators* (pp. 75-88). Springer Science+Business Media B.V. 2009.
- Frost, N., Nolas, S.M., Brooks-Gordon, B., Esin, C., Holt, A., Mehdizadeh, L. and Shinebourne, P. (2010). Pluralism in qualitative research: the impact of different researchers and qualitative approaches on the analysis of qualitative data. *Qualitative Research*, 10(4), 441-460.
- Fuko, M. (1978). *Istorija seksualnosti: Volja za znanjem*. Beograd, Prosveta.
- Fuko, M. (1975/1997). *Nadzirati i kažnjavati: Nastanak zatvora*. Novi Sad, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for: Working together for your school*. Ontario, CAN: Ontario Public Schools Teachers' Federation.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-20.

- Fullan, M. (1992b): School snapshot: focus on collaborative work culture. *Educational Leadership*, 49(5), 21-22.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Garcia, E., Arias, M. B., Murri, N. J. H., & Serna, C. (2010). Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 132-142.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. Basic Books.
- Gergen, K. (1989). Warranting voice and the elaboration of the self. In J. Shotter and K. J. Gergen (Eds.), *Texts of identity* (pp. 70-81). London: SAGE Publications.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. i Gerge, M. (2006). *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: how globalization is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Gofman, E. (2000). *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd: Geopoetika.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 28(3), 317–338.
- Grossman, P., Wineburg, S. and Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

- Guba, E. and Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research: third edition*, (pp. 191-215). London: SAGE Publications.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College, Columbia University.
- Hager, P. and Halliday, J. (2006). *Recovering informal learning: Wisdom, judgement and community*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hanushek, E.A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-164.
- Hardison, H.G. and Neimeyer, R.A. (2012). Assessment of personal constructs: features and functions of constructivist techniques. In P. Caputi, L.L. Viney, B.M. Walker and N. Crittenden (Eds.): *Personal construct methodology* (pp. 3-51). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998a). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998b): The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (1999). The psychic rewards (and annoyances) of teaching. In M. Hammersley (Ed.), *Researching school experience: Ethnographic studies of teaching and learning* (pp. 85-104). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. London and New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: lessons from other countries, systems and sectors. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second*

- international handbook of educational change*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Harré, R. (1989). Language games and texts of identity. In J. Shotter and K. J. Gergen (Eds.), *Texts of identity* (pp. 20-35). London: SAGE Publications.
- Harré, R. and Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. London: SAGE Publications.
- Haynes, K. (2012). Reflexivity in qualitative research. In G. Symon and C. Cassell (Eds.), *Qualitative organizational research: core methods and current challenges* (pp. 72-89). London: SAGE Publications.
- Hewood, K. And Pidgeon, N.F. (1992). Qualitative research and psychological theorising. *British Journal of Psychology*, 83(1), 97-112.
- Hertz, R. (1997). Introduction: reflexivity and voice. In R. Hertz (Ed.), *Reflexivity and voice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hicks, M. (2001). Culture clash: Teacher and student identities and the procession toward freedom In H. Sockett, E.K. DeMulder, P.C. LePage and D.R. Wood (Eds.), *Transforming teacher education: Lessons in professional development* (pp. 131-144). Westport: Bergin & Garvey.
- Higgins, J. and Parsons, R. (2009). A successful professional development model in mathematics: a system-wide new zealand case. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 231-242.
- Hinkle, D.N. (1965). The change of personal constructs from the viewpoint of a theory of construct implications. PhD thesis. Ohio State University.
- Hoerr, T. R. (1996). Collegiality: a new way to define instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 77(5), 380-381.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kamberelis, G. and Dimitriadis, G. (2005a). *On qualitative inquiry: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Kamberelis, G. and Dimitriadis, G. (2005b). Focus groups: strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE*

- handbook of qualitative research: third edition*, (887-907). London: SAGE Publications.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G.A. (1969a). Ontological acceleration. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly (7-45)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kelly, G.A. (1969b). In whom confide: on whom depend for what? In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly* (pp. 189-206). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kelly, G. A. (1969c). Hostility. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly* (pp. 267-280). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kelly, G.A. (1977). The psychology of the unknown. In Bannister, D. (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 1–19). London: Academic Press.
- Kennedy, M. (1999). *Form and substance in mathematics and science professional development* (NISE Brief No.3[2]). Madison, WI: National Center for Improving Science Education.
- Kincheloe, J.L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692.
- Kincheloe, J.L. (2005). On to the next level: continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 323-350.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. & A. Vasalos (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Landfield, A. (1971). *Personal construct systems in psychotherapy*. Chicago: Rand-McNally.
- Lee, V. E., Smith, J. B. and Croninger, R. G. (1995). Another look at high school restructuring, *Issues in restructuring schools*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.

- Lieberman, A. and McLaughlin, M. W. (1992). Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 673-677.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. In McLaughlin, M.W. and Oberman, I. (Eds), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, (pp. 185–201). New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Liotar, Ž. F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research*. NALL Working Paper 21-2001. Retrieved February 29, 2012 from <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>.
- Lord, B. (1994). Teachers' professional development: critical colleguowship and the role of professional communities. In N. Cobb (Ed.), *The future of education: perspectives on national standards in America*. New York: College Entrance Examination Board.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K.S., Kruse, S. and Bryk, A.S. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K. S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.
- Louis, K.S. and Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Lynn, L. (1995). Successful school restructuring involves four components. Retrieved: April 24, 2012 from the World Wide <http://www.wcer.wisc.edu/publications/highlights/v7n3.swf>

- Males, L. M. (2009). Confronting practice: critical colleagueship in amathematics teacher study group In S. L. Swars, D. W. Stinson and S. Lemons-Smith (Eds.), *Proceedings of the 31 st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Atlanta, GA:Georgia State University.
- Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 239-253.
- McCoy, M. M. (1977). A reconstruction of emotion. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 93-124). New York: Academic Press.
- McLaughlin, M. W. and Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McLaughlin, C., and Black-Hawkins, K. (2004). A school-university research partnership: understandings, models and complexities. *Journal of In-service Education*, 30(2), 265–284.
- Megginson, D. and Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for coaching and mentoring*. Amsterdam: Elsevier.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorist – in their own words* (pp.90-105). Abingdon, OX: Routledge.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2005). *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*. Beograd: Službeni glasnik RS, br. 14/04 i 56/05
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2009). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik RS, br. 72/2009.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Murray, S. D. (1971). That's interesting! Towards a phenomenology of sociology and a sociology of phenomenology. *Philosophy of the Social Sciences*, 1, 309-344.
- Murname, R.J., Singer, J.D., Willett, J.B., Kemple, J.J. and Olsen, R.J. (1991). *Who will teach?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije (2010). Standardi kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova. Retrieved: January 31, 2012. from the World Wide Web http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2010/11/standardi-skola_cir.pdf
- Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije (2011a). Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. Retrieved: January 29, 2012 from the World Wide Web http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/04/standardi-nastavnika_cir.pdf
- Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije (2011b). Program završnog ispita u osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Retrieved: February 2, 2012. from the World Wide Web http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/10/završni-ispit_cir.pdf
- Neimeyer, R. (1993). Constructivist approaches to the measurement of meaning. In G. Neimeyer (Ed.), *Constructivist assessment: a case book* (pp. 58-103). London: SAGE Publications.
- Nelson, T.H. (2005). Knowledge interactions in teacher-scientist partnerships: negotiation, consultation, and rejection. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 382–395.
- Nordstrom, K. i Riderstrale, J. (2004). *Funky business: Kapital igra kako talenat svira*. Beograd: Plato.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Ostin, Dž. (1994). *Kako delovati rečima: Predavanja na Harvardu 1955. godine*. Novi Sad: Matica srpska.
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Maidenhead: Open University Press.
- Pavlović, J., Džinović, V. i Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. *Psihologija*, 39(4), 365-381.
- Pavlović, J. i Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 289-308.

- Pavlović, J. and Stojnov, D. (2011). Personal construct coaching: a 'new/old' tool for personal and professional development. In D. Stojnov, V. Džinović, J. Pavlović and M. Frances (Eds.), *Personal construct psychology in an accelerating world* (pp. 137-146). Belgrade: Serbian Constructivist Association and EPCA Publications.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. and Gallagher, L. P. (2007). What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Pešikan, A. (2002). Profesionalni razvoj nastavnika - šta je tu novo? *Hemijski pregled*, 43(5), 115-120.
- Pfeiffer, L. and Featherstone, H. (1997). „*Toto, I don't think we are in Kansas anymore*“: entering the land of public disagreement in learning to teach, Paper presented at the Urban Ethnography Forum, March 1997.
- Platon (1975). *Fileb i Teetet*. Zagreb: Naprijed.
- Polovina, N. (2009). Model za analizu sustava implementacije supervizije u sektoru obrazovanja i socijalne zaštite društava u tranziciji. U M. Ajduković (prir.), *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva* (pp. 101-159). Zagreb: Pravni fakultet i Društvo za psihološku pomoć.
- Polovina, N. (2010). Opšta uverenja nastavnika i roditelja o radno-životnom okruženju: implikacije za međusobnu saradnju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 74-91.
- Polovina, N. i Džinović, V. (2010). Grupni interaktivni rad kao oblik povezivanja teorije i prakse: radionice i focus grupe. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (pp. 171-194). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pope, M. L. and Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education: personal construct approaches to practice and research*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Poulou, M., and Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *The British Journal of Educational Psychology*, 70, 559-582.

- Procter, H. (1981). Family construct psychology: an approach to understanding and treating families. In S. Walrond-Skinner (Ed.), *Developments in family therapy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Procter, H. (1985). A construct approach to family therapy and systems intervention. In E. Button (Ed.), *Personal construct theory and mental health* (pp. 327-350). London: Croom Helm.
- Procter, H. (1996). The family construct system. In D. Kalekin-Fishman and B. M. Walker (Eds.), *The construction of group realities: culture, society and personal construct theory* (pp. 161-180). Malabar: Krieger Publishing Company.
- Procter, H. (2008). The use of qualitative grids to examine the development of the construct good and evil in Byron's play "Cain: a mystery". *Journal of Constructivist Psychology*, 21(4), 343-354.
- Procter, H. (2009). The construct. In R. J. Butler (Ed.), *Reflections in personal construct theory* (21-40). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Radó, P. (2010). *Governing decentralized education systems: Systemic change in South Eastern Europe*. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative.
- Remillard, J. T. and Geist, P. K. (2002). Supporting teachers' professional learning by navigating openings in the curriculum. *Journal of Mathematics Teacher Education* 5, 7-34.
- Riley, T. and Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303-333.
- Ristić, Ž. (1995). *O istraživanju, metodu i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ritzer, G. (1996). *The McDonaldisation of society: An investigation into changing character of contemporary social life*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek and J.F. Kain (2000). *Teachers, schools and academic achievement*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

- Sarbin, T. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In Sarbin, T. (Ed.), *Narrative psychology* (3-21). New York: Praeger.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seligman, M. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency and Doubleday.
- Shotter, J. (1985). Social accountability and self specification. In K.J. Gergen and K.E. Davis (Eds.), *The social construction of the person* (pp. 176-185). New York: Springer-Verlag.
- Shotter, J. (1989). Social accountability and the social construction of „You“. In J. Shotter and K. J. Gergen (Eds.), *Texts of identity* (pp. 133-151). London: SAGE Publications.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: constructing life through language*. London: SAGE Publications.
- Shotter, J. (2012). Ontological social constructionism in the context of a social ecology: the importance of our living bodies. In A. Lock and T. Strong (Eds.), *Discursive perspectives in therapeutic practice* (pp. 83-105). Oxford: Oxford University Press.
- Showers, B. and Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Smith, J. V. (2007). *Therapist into coach*. Maidenhead: Open University Press.
- Sparks, D. and Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.
- Stanković, D. (2009). Uključivanje nastavnika u razvoj škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 315-330.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (pp. 63-84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (pp. 17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stark, R. (2007). *Sociology: tenth edition*. Belmont: Thomson Higher Education.
- Stojnov, D. and Butt, T. (2002). The relational basis of personal construct psychology. In R. A. Neimeyer and G. J. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology: new directions and perspectives* (pp. 81-110). Westport: Praeger.
- Stojnov, D. (2003). *Psihologija ličnih konstrukata: uvod u teoriju i terapiju*. Beograd: Zepter Book World.
- Stojnov, D. (2004). Teachers as personal (construct) transformers (A review of *Transformatice Education: Personal Construct Approach to Practice and Research* by Maureen Pope and Pamela Denicolo, London: Whurr Publishers). *Contemporary Psychology*, 49(1), 63-65.
- Stojnov, D., Dzinovic, V. and Pavlović J. (2008). Kelly meets Foucault: Understanding school underachievement. *Journal of Constructivist Psychology* 21(1), 43-59.
- Stojnov, D. and Pavlovic, J. (2010). Invitation to personal construct coaching. *International Coaching Psychology Review*, 5(2), 129-139.
- Stojnov, D. (2011). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Stojnov, D. and Procter, H. (2012). Spying on the self: Reflective elaborations in personal & relational construct psychology. In M. Giliberto, C. Del'Aversano and F. Velicogna (Eds.), *PCP And Constructivism: Ways of Working, Learning and Living* (pp. 9-24). Firenze: Libri Liberi.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., and Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Supovitz, J. A. and Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.

- Symon, G. and Cassell, C. (2004). Promoting new research practices in organizational research. In C. Cassell and G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 1-10). London: SAGE Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003b). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality: eight „big-tent“ criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Tschudi, F. (1977). Loaded and honest questions: A construct theory of symptoms and therapy. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 321-351). London: Academic Press.
- Tschudi, F. and Winter, D. (2012). The ABC model revisited. In P. Caputi, L.L. Viney, B.M. Walker and N. Crittenden (Eds.), *Personal construct methodology* (pp. 89-108). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tsui, A. B. M. and Law, D.Y.K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289–1301.
- Tyree, A.K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89(5), 295–304.
- Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: learning beyond the limits*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: Meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Veenman, S. and Denessen, E. (2001). The coaching of teachers: Results of five training studies. *Educational Research and Evaluation*, 7(4), 385-417.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna.
- Visscher, A.J. and Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785–800.
- Vitgenštajn, L. (1953/1980). *Filosofska istraživanja*. Beograd: Nolit.

- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (prir.) (2011). *Predstave o obrazovnim promjenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Walker, B.M. (2003). Making sense of dependency. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 171-180). London: Wiley.
- Walker, B.M. and Crittenden, N. (2012). The use of laddering: techniques, applications and problems. In P. Caputi, L.L. Viney, B.M. Walker and N. Crittenden (Eds.), *Personal construct methodology* (pp. 71-87). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. Retrieved: April 20, 2012 from the World Wide Web <http://wenger-trayner.com/Intro-to-CoPs/>.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-197). London: Springer.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: an inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 71–105.
- White, M. and Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W. W. Norton & Company.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wilkinson, S. (1999). Focus groups: a feminist method. *Psychology of Women Quarterly*, 23(2), 221-244.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 177-199). London: SAGE Publications.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method, second edition*. Maidenhead: Open University Press.
- Wittgenstein, L. (1921/1987). *Tractatus logico-philosophicus: S uvodom Bertranda Russella*, Sarajevo: Veselin Masleša.

- Wood, D.R. (2001). Teacher as citizen: Professional development and democratic responsibility. In H. Sockett, E.K. DeMulder, P.C. LePage and D.R. Wood (Eds.), *Transforming teacher education: Lessons in professional development* (pp. 33-48). Westport: Bergin & Garvey.
- Zwarta, R. C., Wubbels, T., Bolhuis, S., and Bergen, C. M. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 982-1002.

Прилози

У Прилозима се налазе:

1. Лист за евалуацију групног рада са наставницима
2. Изводи из анализе конструката конверзације
3. Матрица конструката конверзације
4. Изјава о ауторству
5. Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада
6. Изјава о коришћењу

ПРИЛОГ 1

List za evaluaciju grupnog rada sa nastavnicima

Snimak broj:
Datum procene:

Procenjivač:



Indikatori za procenu	Nema ili vrlo malo	Malo	Srednje	Mnogo	
Podrška	1	2	3	4	
Refleksije na lično iskustvo	1	2	3	4	
Razmena iskustva	1	2	3	4	

Razumevanje	1	2	3	4	
Saradnja moderatora i grupe	1	2	3	4	
Lična značenja	1	2	3	4	
Novi uvidi	1	2	3	4	
Nova ponašanja	1	2	3	4	



Emocije „uzdrman sistem“	1	2	3	4	
Emocije „novi uvidi“	1	2	3	4	


ПРИЛОГ 2

Изводи из анализе конструката конверзације


<p>➡ A5 Модератор: („На шта ви можете да утичете...?“)</p>	<p>K6 Сања: Искренији, отворенији односи, пре свега, сараднички. Ми смо овде колеге, радници. Ја сам исто хтела да кажем распоред, сад испада да на то не можемо да утичемо. Боља организација часова, усклађеност...“</p>	<p><u>моћи утицати</u> – не моћи утицати</p>  <p>добра организација, сараднички усклађеност – однос лоша организација (?)</p>	<p>Дискусија се води о томе на шта наставници могу да утичу, шта могу да промене. Контра-аргумент нуди то да наставници могу да утичу на организацију наставе и стварање искреног, отвореног и сарадничког односа.</p>
<p>A5 Модератор: („На шта ви можете да утичете...?“)</p>	<p>K7 Мира: „Иновације неке, на своју одговорност. Добро, уз неке консултације...“</p>	<p><u>моћи утицати</u> – не моћи утицати</p>  <p><u>иновирати наставу</u> – не иновирати наставу (?)</p>	<p>Наставља се дискусија о томе на које промене могу утицати наставници. У овом контра-аргументу се појављује иновирање наставе као нешто на шта наставници могу да утичу.</p>
<p>A5 Модератор: („На шта ви можете да утичете...?“)</p>	<p>K8 Бранка: „Имамо један кабинет за хемију и физику и ја морам да се селим... Ја не могу ништа, сем креду и таблу...“</p>	<p>моћи утицати на промену – <u>имам један кабинет за хемију и физику, имам креду и таблу</u></p>	<p>Овај контра-аргумент појачава поруку да су наставници ограничени материјалним условима и организацијом рада у школи и да на те елементе не могу да утичу.</p>
<p>A6 Бранка: „Имамо један кабинет за хемију и физику и ја морам да се селим... Ја не могу ништа, сем креду и таблу...“</p>	<p>K9 Јасмина: „Можемо да кукамо и да тражимо, да будемо упорни.“</p>	<p>Не могу ништа, имамо један кабинет за хемију и физику, имам креду и таблу – <u>можемо да тражимо и да будемо упорни</u></p>	<p>Наставља се дискусија о томе колике су могућности наставника за промену. Контра-аргумент уноси тему проактивности и истрајности наставника у вези са</p>

			постизањем промене.
A7 Јасмина: „Можемо да кукамо и да тражимо, да будемо упорни.“	K10 Сузана: „Али, Јасмина, ја сам имала ситуацију да су ми родитељи долазили са оправданом примедбом да дете у једном дану има блок хемије, има физику, има математику, биологију. То педагошки уопште није прихватљив распоред. Законом је забрањено. .. Питање је организације. Ми смо као нека летећа школа, наставници који само раде у овој школи, ми извисимо, нас ухвате па нас тако побацају по том распореду.“	Можемо да тражимо и да будемо упорни – <u>наставници који раде само у овој школи извисе и побацани су по распореду</u>	У дискусији се наставља тема на шта наставници могу да утичу. Контра-аргумент додатно појачава поруку да наставници не могу да утичу на организацију рада у школи, надовезујући се на контра-аргумент K8.
A 8 Сузана: „Али, Јасмина, ја сам имала ситуацију да су ми родитељи долазили са оправданом примедбом да дете у једном дану има блок хемије, има физику, има математику, биологију. То педагошки уопште није прихватљив распоред. Законом је забрањено. .. Питање је организације. Ми смо као нека летећа школа, наставници који само раде у овој школи, ми извисимо, нас ухвате па нас тако побацају по том	K11 Модератор: „То је нешто на шта не можете да утичете. Поента је шта је оно на шта ја могу да утичем. Шта у мојој пракси зависи од мене?Шта ја могу да урадим да се мало више примакнем „Сунцу“?“	наставници који раде само у овој школи извисе и побацани су по распореду – <u>поента је шта је оно на шта могу да утичем, шта зависи од мене</u>	Контра-аргумент K11 оснажује поруку о могућности утицања на промену и агенсности наставника и тако враћа фокус дискусије на позитивни пол констукта.

распореду.“			
<p>A9 Модератор: „То је нешто на шта не можете да утичете. Поента је шта је оно на шта ја могу да утичем. Шта у мојој пракси зависи од мене?Шта ја могу да урадим да се мало више примакнем „Сунцу“?“</p>	<p>K12 Сања: „Да применимо неке нове методе на часу...“</p>	<p><u>оно на шта могу да утичем, шта зависи од мене</u> – оно на шта не могу да утичем (?)</p>  <p>применити нове методе на часу – не применити нове методе на часу (?)</p>	<p>Пошто је контра-аргумент K11 померио фокус дискусије на то шта наставници могу да предузму, дискусија се наставила тако што је нови контра-аргумент понудио иновативност као елемент на који наставници могу да утичу.</p>
<p>A9 Модератор: „То је нешто на шта не можете да утичете. Поента је шта је оно на шта ја могу да утичем. Шта у мојој пракси зависи од мене?Шта ја могу да урадим да се мало више примакнем „Сунцу“?“</p>	<p>K13 Бранка: „Ми нисмо од оних који ће одустати јер немамо ово, немамо оно... Ја ипак вучем опрему, јер мени је лакше да му покажем десет минута него да причам пет часова. Када види да сија лампица он зна шта се десило. Ја могу да причам пет часова и они опет неће знати. Другачије је кад је очигледно, то се не заборавља.“</p>	<p><u>оно на шта могу да утичем, шта зависи од мене</u> - оно на шта не могу да утичем</p>  <p><u>нисмо од оних који ће одустати, вучем опрему јер ми је лакше да му покажем него да причам</u> – други одустају</p>	<p>Дискусија се наставља у правцу појачавања идеје о могућностима наставника да утичу на промену. Контра-аргумент K13 поново уноси тему истрајности, као показатеља да наставници могу да утичу на квалитет наставе упркос ограничењима. У контра-аргументу K13 особа заузима супротну позицију на пару конструката „могућност промене/истрајност“ у односу на њен контра-аргумент K8.</p>
<p>A10 Бранка: „Ми нисмо од оних који ће одустати јер немамо ово, немамо оно... Ја ипак вучем опрему, јер мени је лакше да му покажем десет минута него да причам пет</p>	<p>K14 Сузана: „То је индивидуално сад. То је питање колико ја себе хоћу да унесем у целу ствар...“</p>	<p>нисмо од оних који ће одустати, жеља да се жртвујемо, вуци, носи, пренеси - питање је колико ја себе хоћу да унесем</p>	<p>Контра-аргумент K14 помера дискусију ка теми посвећивања и спремности на уношење у посао, отварајући питање цене за истрајност упркос препрекама. На тај начин се, донекле,</p>


<p>часова. Када види да сија лампица он зна шта се десило. Ја могу да причам пет часова и они опет неће знати. Другачије је кад је очигледно, то се не заборавља.“</p> <p>A10' Милена: „Значи, шта је суштина? Жеља да се више жртвујемо.“</p> <p>A10" Милена: „Па то што је Бранка рекла: вуци, носи, пренеси. Ако хоћеш да имаш повратну информацију од деце, мораш им показати.“</p>			<p>дискусија поново помера ка негативном полу конструкта „могућност промене“.</p>
<p>A11 Сузана: „То је индивидуално сад. То је питање колико ја себе хоћу да унесем у целу ствар...“</p>	<p>K15 Милена: „Шта ти је битно (рукама показује гест одмеравања између две ствари)“</p>	<p><u>Питање је колико ја себе хоћу да унесем, одредити шта је битно</u> - нисмо од оних који ће одустати, жеља да се жртвујемо, вуци, носи, пренеси (?)</p>	<p>Дискусија је фокусирана на питање цене за истрајност и уношење у посао, а контра-аргумент K15 уноси идеју о неопходности одлучивања о томе шта је важније – мањи напор уз лошије знање ученика или већи напор који води бољем знању ученика.</p>
<p>A10 Бранка: „Ми нисмо од оних који ће одустати јер немамо ово, немамо оно... Ја ипак вучем опрему, јер мени је лакше да му покажем десет минута него да причам пет часова. Када види да сија</p>	<p>K16 Сузана: „Ја се осећам лоше, без обзира на то материјално, ја се осећам лоше кад морам да импровизујем на часу, а не желим себе да доведем у такву ситуацију. Ја кажем, увек имам резервни пакет, можда ћу</p>	<p><u>нисмо од оних који ће одустати, жеља да се жртвујемо</u> – други одустају</p> <p></p> <p><u>импровизовати а да не буде</u></p>	<p>Контра-аргумент K16 проблематизује наратив о истрајности упркос препрекама, истичући да цена такве истрајности може бити импровизација која води банализацији и снижавању</p>

<p>лампица он зна шта се десило. Ја могу да причам пет часова и они опет неће знати. Другачије је кад је очигледно, то се не заборавља.“</p> <p>A10' Милена: „Значи, шта је суштина? Жеља да се више жртвујемо.“</p> <p>A10" Милена: „Па то што је Бранка рекла: вуци, носи, пренеси. Ако хоћеш да имаш повратну информацију од деце, мораш им показати.“</p>	<p>одступити од онога што је предвиђено, али дај да урадимо да то не буде промашено, да не буде промашен час. Онда питам децу: 'Хајде сад ви урадите нешто што желите.' Поражавајућа је чињеница да дете не зна да артикулише шта би оно желело. И кад има слободу избора, нема креативности. Моје лично запажање је да су ова деца сада осиромашена, не виде те узрочно-последичне везе, немају развијено логичко мишљење... Долазим у ситуацију да банализујем неке наставне јединице да бих испунила циљ, али опет, дај да нешто раде да то не буде празан ход.</p>	<p><u>промашен час и празан ход</u> – импровизовати да би се спустили критеријуми</p>	<p>критеријума. Тако се конституише конструкт „импровизовати, а да то не значи имати промашен час“.</p>
---	--	---	---

<p> A27 Драгана: „Ситуација је та, имали су писмену и једно дете је цртало Деда Мраза, али на целој писменој. Омаловажава то што смо радили... И преписивао је неке знакове, неке хијероглифе. Баш сам се лоше осећала због тога. Е сад, друго питање, ја уопште нисам видела како бих ја то могла да...“</p>	<p>K39 Модератор: „Како бисте желели да решите?“</p>	<p>Дете које је цртало Деда Мраза омаловажава то што смо радили, нисам видела како бих могла то да решим – како бисте желели да решите</p>	<p>Дискусија се конституише око димензије моћи нешто урадити, тако што контра-аргумент K39 усмерава разговор на тему пожељног решења (понашања). Ово је у складу са ширим настојањем саговорника који артикулише K39 да дискусију усмери ка елаборацији теме наставничке агенсности.</p>
<p>A28 Модератор: „Како бисте</p>	<p>K40 Драгана:“Да је радио као и</p>	<p>Како бисте желели да решите –</p>	<p>K40 доприноси конституисању</p>


желели да решите?“	сва друга деца.“	ученик треба да ради као и сва друга деца	конструкта „оно што треба да уради наставник – оно што треба да уради ученик“ и тако фокус дискусије помера ка томе да је решење у промени ученика, а не у моћи наставника да нешто предузме.
A29 Драгана: „Да је радио као и сва друга деца.“	K41 Модератор: „Али како бисте ви волели да сте одреаговали у тој ситуацији? Значи, идеално би било да он то није радио или да је...“	Ученика треба да ради као и сва друга деца – <u>како бисте ви волели да одреагујете</u>	K41 поново усмерава дискусију ка полу наставничке агенсности, онога што би наставник требало (или је у моћи) да уради.
A30 Модератор: „Али како бисте ви волели да сте одреаговали у тој ситуацији? Значи, идеално би било да он то није радио или да је...“	K42 Драгана: „Није морао ништа да напише. Некако ми је баш... зато што је он то цртао. Ја сам одреаговала тако што сам рекла да ћу рад да носим код психолога и да се позову његови родитељи. Не знам да ли сам добро урадила, не видим како сам могла другачије...“	Како бисте волели да одреагујете – <u>није морао ништа да напише, само да није цртао, рекла сам да ћу рад ностити код психолога и да се позову његови родитељи</u>	K42 поново помера фокус дискусије ка томе шта је ученик требало да уради.
A31 Драгана: „Није морао ништа да напише. Некако ми је баш... зато што је он то цртао. Ја сам одреаговала тако што сам рекла да ћу рад да носим код психолога и да се позову његови родитељи. Не знам да ли сам добро урадила, не видим како сам могла другачије...“	K43 Модератор: „Како нипошто не бисте волели да поступите?“	није морао ништа да напише, само да није цртао, рекла сам да ћу рад ностити код психолога и да се позову његови родитељи – <u>како нипошто не бисте волели да поступите</u>	K43 настоји да усмери дискусију ка полу наставникових акција уводећи тему решења које наставник нипошто не би предузео.
A32 Модератор: „Како нипошто не бисте волели да поступите?“	K44 Драгана: „Мислим да генерално нико не би требало да омаловажава, да потцењује. Његови родитељи уопште не долазе у школу.“	како нипошто не бисте волели да поступите – <u>нико не би требало да омаловажава и да потцењује</u>	K44 поново настоји да усмери дискусију ка полу потребе да се ученик мења, додатно елаборишући K42 кроз тему понашања која омаловажавају наставника.
A33 Драгана: „Мислим да	K45 Модератор: „Како ви видите	нико не би требало да	K45 настоји да помери дискусију

генерално нико не би требало да омаловажава, да потцењује. Његови родитељи уопште не долазе у школу.“	ту проблемску ситуацију, како се то вама чини, да ли сте имали сличну ситуацију?“	омаловажава и да потцењује – <u>како ви (други учесници) видите ту проблемску ситуацију</u>	ка полу наставничке агенсности, уводећи тему искустава и решења осталих чланова групе.
A33 Драгана: „Мислим да генерално нико не би требало да омаловажава, да потцењује. Његови родитељи уопште не долазе у школу.“	K46 Психолог: „Ја не бих то тако лично доживљавала. Значи, њему је било досадно, није знао или није хтео да ради и онда да не би испао пред другом децом да предаје...“	нико не би требало да омаловажава и да потцењује – било му је досадно, није знао или није хтео да ради	K46 појачава фокусираност дискусије на пол „ученик треба да се мења (проблем је у ученику)“, тако што теми омаловажавања супротставља тему незаинтересованости ученика и тако конституише нови конструкт у подручју примене конструкта „ученик треба да се мења“.
A34 Психолог: „Ја не бих то тако лично доживљавала. Значи, њему је било досадно, није знао или није хтео да ради и онда да не би испао пред другом децом да предаје...“	K47 Драгана: „Он је показивао да је то урадио.“	било му је досадно, није знао или није хтео да ради – <u>показивао је цртеж (нико не би требало да омаловажава и да потцењује ?)</u>	K47 помера фокусу дискусије ка полу намере ученика да омаловажава, уводећи тему јавног показивања цртежа другим ученицима
A35 Драгана: „Он је показивао да је то урадио.“	K48 Модератор: „Важно је да чујемо то мноштво различитих значења која људи приписују тој ситуацији. Значи, овде смо чули да је њему било досадно.“	Ученик је показивао цртеж (нико не би требало да омаловажава и да потцењује ?) – <u>важно је да чујемо различита значења</u>	K48 настоји да фокус дискусије поново помери ка полу агенсности наставника, тако што поново уводи тему различитих значења и решења других учесника групе.
A35 Драгана: „Он је показивао да је то урадио.“	K49 Психолог: „То што је показивао је такође типично дечије, он жели да се одбрани да га не гледају као незналицу.“	Ученик је показивао цртеж (нико не би требало да омаловажава и да потцењује ?) – <u>жели да се одбрани да га не гледају као незналицу (било му је досадно, није знао или није хтео да ради ?)</u>	K49 настоји да фокус дискусије помери ка полу „ученик је незаинтересован“ на конструкту „омаловажавање – незаинтересованост“, надовезујући се на K46.

<p>A36 Психолог: „То што је показивао је такође типично дечије, он жели да се одбрани да га не гледају као незналицу.“</p>	<p>K50 Бранка: „Није ми се десило да ми неко црта на часу, али она каже: 'Лакше би ми било да је предао празан папир', ја сам имала такве ситуације и ту сам се исто лоше осећала, као што си се ти лоше осећала кад ти је нацртао, ја то доживљавам као његову тоталну неодговорност, његову незаинтересованост, непоштовање, у смислу: 'Баш ме брига, мене то уопште не интересује', а сви знамо колико се ми трудимо да та писмена вежба има питања на која може да одговори сваки ученик у одељењу. Значи да је хтео бар мало да се потруди, он је могао на нешто да одговори. Чак и да није ништа знао, ја сам имала ситуацију да ученик одговори нешто што не одговара ниједном питању, значи, ученик је препознао неки закон из живота, ја сам то наградила.“</p>	<p>Непоштовање, неодговорност – поштовање, одговорност (?)</p>  <p>жели да се одбрани да га не гледају као незналицу, незаинтересованост (било му је досадно, није знао или није хтео да ради?) – <u>да је хтео бар мало да се потруди, он је могао на нешто да одговори</u></p>	<p>K50 повезује незаинтересованост ученика са непоштовањем (омаловажавањем), тј. незаинтересованост постаје елемент у подручју примене конструкта „непоштовање (омаловажавање)“. Тако се конституишу два конструкта: „незаинтересованост – потрудити се да на нешто одговориш“ и њему надређени конструкт „непоштовање, неодговорност – поштовање, одговорност“.</p>
<p>A37 Бранка: „Није ми се десило да ми неко црта на часу, али она каже: 'Лакше би ми било да је предао празан папир', ја сам имала такве ситуације и ту сам се исто лоше осећала, као што си се ти лоше осећала кад ти је нацртао, ја то доживљавам као његову тоталну неодговорност, његову незаинтересованост, непоштовање, у смислу: 'Баш ме брига, мене то уопште не</p>	<p>K51 Модератор: „Шта би, по Вашем мишљењу, било пожељно решење ове ситуације?“</p>	<p>да је хтео бар мало да се потруди, он је могао на нешто да одговори – <u>шта би било пожељно решење</u></p>	<p>K51 поново усмерава дискусију ка полу агенсности наставника, настојећи да се у дискусији елаборише „надређена“ тема моћи наставника да нешто промене, да својим поступцима превазиђу проблеме.</p>

<p>интересује', а сви знамо колико се ми трудимо да та писмена вежба има питања на која може да одговори сваки ученик у одељењу. Значи да је хтео бар мало да се потруди, он је могао на нешто да одговори. Чак и да није ништа знао, ја сам имала ситуацију да ученик одговори нешто што не одговара ниједном питању, значи, ученик је препознао неки закон из живота, ја сам то наградила.“</p>			
<p>A38 Модератор: „Шта би, по Вашем мишљењу, било пожељно решење ове ситуације?“</p>	<p>K52 Бранка: „Ја бих причала са дететом: 'Хајде да видимо зашто си ти то урадио? Ниси заинтересован, ниси хтео уопште да у томе учествујеш или си имао неких разлога због којих ниси могао да научиш, да се припремиш.' И опет, после те ситуације класификујем, значи, због овога, због овога и дајем шансу или не дајем шансу.“</p>	<p><u>Пожељно решење је да разговарам са дететом и видим зашто је то урадио, да класификујем и одлучим да ли пружам шансу</u> – ученик није заинтересован, није хтео да учествује (непоштовање и неодговорност ?)</p>	<p>K52 „прихвата“ и елаборише пол моћи наставника да нешто предузме кроз тему разговора са учеником о разлозима проблематичног понашања. Тако, K52 се налази на истом полу са A38.</p>
<p>A39 Бранка: „Ја бих причала са дететом: 'Хајде да видимо зашто си ти то урадио? Ниси заинтересован, ниси хтео уопште да у томе учествујеш или си имао неких разлога због којих ниси могао да научиш, да се припремиш.' И опет, после те ситуације класификујем, значи, због овога, због овога и дајем шансу или не дајем шансу.“</p>	<p>K53 Драгана: „Шта је мени криво у свему овоме, што се ми много више бавимо проблематичном децом... Проблематичној деци посветиш целих годину дана и причаш, и причаш и он после тога овако нешто уради.“</p>	<p>Пожељно решење је да разговарам са дететом и видим зашто је то урадио, да класификујем и одлучим да ли пружам шансу – <u>проблематичној деци се посветиш и причаш и они овако нешто ураде</u></p>	<p>K53 поново помера фокус дискусије ка полу промене која треба да се догоди ученику, уводећи тему ризика да разговор са учеником не уроди плодом (да ученик изневери напоре наставника).</p>
<p>A40 Драгана: „Шта је мени</p>	<p>K54 Модератор: „Овде је поента</p>	<p>проблематичној деци се посветиш</p>	<p>K54 помера фокус дискусије ка</p>

криво у свему овоме, што се ми много више бавимо проблематичном децом... Проблематичној деци посветиш целих годину дана и причаш, и причаш и он после тога овако нешто уради.“	шта можете да урадите да бисте реаговали на ову ситуацију, да би се следећи пут то променило, да бисте били задовољнији.“	и причаш и они овако нешто ураде – <u>поента је шта можете да урадите да бисте били задовољнији</u>	полу наставничке агенсности, кроз елаборацију потенцијала кје наставници имају да би остварили пожељна решења.
A41 Модератор: „Овде је поента шта можете да урадите да бисте реаговали на ову ситуацију, да би се следећи пут то променило, да бисте били задовољнији.“	K55 Драгана: „Он ради практичне радове, неће да ради технички цртеж.“	поента је шта можете да урадите да бисте били задовољнији – <u>ученик ради практичне радове, неће да ради технички цртеж</u>	K55 поново враћа фокус дискусије на ученика, на оно што је до њега и што би требало ученик да мења.
A42 Драгана: „Он ради практичне радове, неће да ради технички цртеж.“	K56 Модератор: „Хајде да видимо како су други схватили.“	ученик ради практичне радове, неће да ради технички цртеж – <u>хајде да видимо како су други схватили</u>	K56 настоји да усмери дискусију ка полу наставничке агенсности, тако што поново уводи тему различитих искустава и перспектива које имају остали чланови групе.

 A49 Бранка: „До сада смо се увек базирали на једно дете и један проблем. Имала сам ситуацију у осмом један, изнела сам проблем на Наставничко веће, сад сам већ нашла решење, тад ми је требала помоћ, имала сам ситуацији да цело одељење није било заинтересовано за сарадњу. Знаћи, нисам имала проблем са једним дететом, већ сам имала проблем са одељењем. То је био час утврђивања, припрема за	K68 Милена: Можда се не треба шокирати, бити припремљена, на неки начин, кад идеш код њих. То што си рекла да одеш, зашто не одеш на десет минута и вратиш се?	шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила, хајде ти сад нама објасни пошто све знаш – треба бити припремљена кад идеш код њих, зашто не одеш на десет минута и вратиш се	Дискусија се организовала око конструкта „показати како се осећаш, препустити се осећањима (шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила) – уздржати се од реаговања, бити припремљен за одељење“. У наставку, K68 уводи тему напуштања часа на десет минута од стране наставника, која додатно елаборише пол припремљености наставника да се носи са изазовима у одељењу.
--	--	---	--


<p>писмену вежбу, имали су домаћи задатак, покушавала сам да одрадимо тај домаћи задатак, да објаснимо задатке, нису ме пратили. Онда сам покушала да поставим питања, да идемо редом, дете устане, не зна ни шта сам га питала, једни слушају музику, други преписују неки други предмет, једни причају, жваћу жваку, неко једе, Бранка, седела је позади, лизала лизу са све шеширом на глави. Ја више нисам знала, опомињала, повисим тон, замолим их, почнем сама да радим, буквално се свело на то ја питах, ја одговарам. Дошао је један моменат да је све то кулминирало, ја сам само осетила да треба нешто да предузнем, да пресечем, значи, није могло више тако. Онда сам повисила тон да би они скренули пажњу на мене и рекла: „Е, сад лепо да затворите све те своје свеске, књиге, што имате испред себе, све одложите на страну, извадите два папира, потпишите се. Они ме гледају: 'Писмена је следећи час.' 'Писмена јесте следећи час, али писмену вежбу петнаестоминутну имате сад.' 'Па не можете да нам дате, нисте најавили.' 'То нисам</p>			
--	--	--	--

<p>уопште у обавези да вам најавим'. И онда они неће да пишу. Ја кренем да диктирам питања, али сам спустила тон, нисам била тиха, али нисам била ни превише гласна, баш онако нормално. Они не чују, крене комешање: 'Шта, како, поновите.' Ја нисам хтела да поновим, рекох: 'Не, ниједном ниједну реченицу поновити нећу. Ако вас занима слушајте.' Ја сам полако, мирним тоном издиктирала три питања... Ја сам размишљала шта ако сви... ја сам била одлучила да упишем свима јединице, нема начина, нисам знала шта више да урадим. Онда је Никола рекао: 'Нема смисла, претерали смо, сад испаштамо због грешке коју смо направили'. Онда су сви остали ту раде и радили су петнаест минута. Онда сам рекла: 'Предајте папире. Сад отворите школске свеске и до краја часа вам диктирам само задатке за домаћи.' Тако се завршио час, била је тишина до краја часа. Значи, јако је незгодно када ти читаво одељење прави проблем.“</p> <p>A49' Сузана: Ја предајем у том одељењу, тако да је ситуација коју је Бранка поменула, не могу рећи да је била идентична, али се дешава. Они</p>			
--	--	--	--

<p>воле да причају, а потпуно се распуштени од почетка школске године, ја сам им предавала и у седмом разреду, тада је онај кулминирајући пубертет, па били су спорадични случајеви, сада је већ као да су се распустили, као да их ништа не интересује и они ће добити те жељене оцене на крају. Кад причају, а ја покушавам да започнем час, ја онда прекинем причу, пустим их минут, два и онда ти који су иницијатори кажу: 'Станите, смирите се'. Ја кажем: 'Ако сте завршили, да ли ја могу да почнем да радим свој део посла?', обично се примире тада, али њихова пажња је на ниском нивоу. Њих једино може да смири, ја причам своје искуство из тог одељења, страх од лоше оцене, али не баш све, има ту и добре деце. Та провера знања, нагло: 'Да видим, јесте ли понели прибор?', онда се они смире, ту је крај те њихове приче. У свему томе ја се лоше осећам кад прибегавам таквим методама.</p> <p>А49" Сузана: Мени прво падне на памет: 'Шта ја уопште радим овде са њима? Што сам ја уопште у овој ситуацији, зашто то мени треба? А онда ме ухвати бес: 'Е нећете ви мене</p>			
--	--	--	--

<p>отерати!' Буквално то схватам: 'Не требаш нам, 'ајд' здраво' А49''' Сузана: Тај бес, 'Сад бих вас у моменту згромила!', толико сам бесна, а вероватно они то и осете, па се можда и упале те неке лампице: 'Претерали смо'. Ја покажем да сам бесна, неким својим ставом ставим им до знања да ми не прија такво понашање. Кажем: 'ОК, значи, ви све знате? Супер, нећи ни да предајем, следећег часа ћете ви мени да причате', или 'Теби је незанимљиво зато што ти, вероватно, то већ знаш. Хајде ти сад нама објасни то и то', они се одмах смире. То је за мене нешто што не волим да радим, али нема другог решења, ја не видим друго решење. То је исто ово (показује на Бранку): 'Хајде узмите, напишите...!' А49''' Сузана: Јер покушај лепог, другарског односа буде изигран</p>			
<p>А50 Милена: Можда се не треба шокирати, бити припремљена, на неки начин, кад идеш код њих. То што си рекла да одеш, зашто не одеш на десет минута и вратиш се? А50' Милена: Да се они замисле, можда си отишла по директорицу, мислим, можда десет минута да остану сами...</p>	<p>К69 Бранка: Ма они би једва дочекали да ја одем... К69' Бранка: Не бих ја смела оставити њих саме...</p>	<p>треба бити припремљена кад идеш код њих, зашто не одеш на десет минута и вратиш се да се замисле код кога си отишла – <u>они би једва дочекали да одем, не бих смела оставити њих саме (шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила, хајде ти сад нама објасни пошто све знаш ?)</u></p>	<p>К69/К69' оспорава претпоставку да наставник може бити спреман и успоставити контролу над ученицима тако што ће напустити час на десет минута. Тиме К69/К69' помера фокус дискусије на полу „показати како се осећаш“, уводећи тему „одушевљености“ ученика наставниковим напуштањем</p>

			часа.
A51 Бранка: Ма они би једва дочекали да ја одем... A51' Бранка: Не бих ја смела оставити њих саме	K70 Милена: па што да не одеш на десет минута са видиш.. Не познајем одељење. Вероватно треба бити лукав, што ти кажеш, бићеш изигран ако пробаш лепим.	они би једва дочекали да одем, не бих смела оставити њих саме – <u>што не одеш на десет минута да видиш, треба бити лукав</u>	K70 додатно појачава усмереност дискусије ка полу „бити прибран“ и додатно елаборише тему краткотрајног напуштања часа од стране наставника уводећи тему лукавства. На тај начин, K70 представљаи напуштање часа као наставников лукав потез, чији је циљ успостављање контроле над часом.

 A53 Сузана: Мени ово 'живот је игра – живот је озбиљна ствар', зато што они то схватају као игру, забаву, да те неке задње заједничке дане, што ће провести као одељење, проведу тако што ће фасцинирати, што нас, што сами себе, као они су неке фаце у школи, али живот је ипак озбиљна ствар и не треба се играти, ја сам то њима рекла, не треба по сваку цену слепо следити некога с ким се не слажеш, имај свој став. Живот је озбиљна ствар у смислу требаће ти ово једног дана.	K74 Модератор: Да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно? Како се поставити према некоме ко не доживљава то толико озбиљно као ми?	Они живот схватају као игру – да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно, како се поставити према некоме ко живот схвата као игру	Дискусија се организује дуж конструкта „проблем је у ученицима (они живот схватају као игру) – наставник је агенс (како се поставити према некоме ко живот схвата као игру)“.
A54 Модератор: Да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно? Како се поставити према некоме ко не доживљава то толико озбиљно као ми?	K75 Сузана: Вратити га у реалност. Можда бес није, можда гррр није право решење, али да би се они вратили у реалну димензију, то је некад корисно.	<u>да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно, како се поставити према некоме ко живот схвата као игру, вратити их у реалност – ученици имају</u>	K75 најпре продужује фокус дискусије ка полу „наставник је агенс“ уводећи тему обавезе наставника да врате ученике у реалност, чак и помоћу беса. У

	Једног дана њима ће то требати, већина њих жели да упише боље школе, те свемирске рупе у знању ће бити још веће, треба нешто чути.	<u>свемирске рупе у знању</u>	наставку, међутим, К75 помера дискусију ка полу „проблем је у ученицима“, додатно га елаборишући темом рупа у знању које ће ометати ученике у даљем школовању.
<p>А55 Сузана: Вратити га у реалност. Можда бес није, можда гррр није право решење, али да би се они вратили у реалну димензију, то је некад корисно. Једног дана њима ће то требати, већина њих жели да упише боље школе, те свемирске рупе у знању ће бити још веће, треба нешто чути.</p> <p>А55' Сузана: Да. Ја сам таква и доживљавам ствари озбиљно, па сматрам да им то треба, да не може све да буде игра и пребацивање лоптице на некога другог.</p>	К76 Модератор: Као да осећате као своју одговорност да им пошаљете поруку да је живот озбиљан.	<u>Вратити их у реалност, осећати се одговорним за поруку ученицима да је живот озбиљан, ја ствари схватам озбиљно</u> – ученици имају свемирске рупе у знању, пребацују лоптицу на некога другог (?)	К76 настоји да оснажи фокус дискусије на полу „наставник је агенс“, уводећи тему одговорности наставника да пошаље поруку ученицима да је живот озбиљан.
<p>А55 Сузана: Вратити га у реалност. Можда бес није, можда гррр није право решење, али да би се они вратили у реалну димензију, то је некад корисно. Једног дана њима ће то требати, већина њих жели да упише боље школе, те свемирске рупе у знању ће бити још веће, треба нешто чути.</p> <p>А55' Сузана: Да. Ја сам таква и доживљавам ствари озбиљно,</p>	К77 Модератор: Било би занимљиво посматрати шта када бисмо могли да се крећемо по тој димензији? Шта када би некада ствари могле да буду више као игра, а некада више озбиљне? Не само ово или само оно.	Вратити их у реалност, ја ствари схватам озбиљно – шта када би некада ствари могле да буду више као игра, а некада више озбиљне	А55 и К77 конституишу конструкт „схватати ствари озбиљно – ствари су некада више као игра, а некада више озбиљне“. Тако, К77 настоји да додатно елаборише пол „наставник је одговоран за помоћ ученику да превазиђе проблеме“, уводећи тему флексибилнијег приступа димензији игра – озбиљност.

	настава, рад у групама...	обданишту (?) ↑ другачији приступ настави, активна настава, рад у групама – класична настава (?)	„интелектуална игра“, тако што конституише нови конструкт „другачији приступ настави, активна настава, рад у групама – класична настава“, чији је пол „другачија настава...“ манифестација (у подручју је примене) конструкта „интелектуална игра“.
--	---------------------------	--	---

<p>➡ А62 Сузана: Амбициозан – осетљив. Амбициозна зато што бих желела да проникнем због чега се тако понаша, али с друге стране знам да је то јако осетљиво шта ћу све испровоцирати, шта ћу све сазнати.</p> <p>А62' Сузана: Покушала бих да наведем то дете да ми да било какав знак да видим о чему се ту ради, колико је то дубоко, да ли је то исфрустрираност незнањем, неприхватањем у оквиру одељења или то има неку другу позадину, можда је дете злостављано, можда трпи нешто, па је тај модел понашања пренело тамо где се осећа моћно, а не трпи неку велику казну. С друге стране, ово 'све се мења – увек', можда ће се променити, можда ће сазрети...</p>	<p>К86 Модератор: А шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем?</p>	<p>ученик је фрустриран незнањем, неприхваћен у одељењу, можда је злостављан, трпи нешто, испољава проблематично понашање тамо где може, покушава да привуче пажњу – <u>шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем</u></p>	<p>Дискусија се одвија дуж конструкта „ученик има проблем (фрустриран је незнањем, неприхваћен у одељењу...) – наставник као агенс промене“. К86 настоји да фокус дискусије помери са елаборисања ученикових недостатака ка полу активности које наставник може да предузме да би се проблем решио.</p>
---	--	---	---

<p>A62'' Милена: Сад си баш поменула, можда промена у друго одељење, можда му не прија ту где јесте.</p> <p>A62''' Мира: Он у суштини покушава тиме да привуче пажњу осталих у одељењу.</p>			
<p>A63 Модератор: А шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем?</p>	<p>K87 Сузана: Не могу генерализовати, све зависи од детета до детета.</p> <p>K87' Сузана: Па можда ће се и он променити.</p>	<p>шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем – <u>све зависи од детета, можда ће се и он променити</u></p>	<p>K87/K87' поново помера фокус дискусије ка полу „ученик има проблем“, уводећи тему индивидуалних разлика и тога да промена зависи од конкретног детета.</p>
<p>A64 Сузана: Не могу генерализовати, све зависи од детета до детета.</p> <p>A64' Сузана: Па можда ће се и он променити.</p>	<p>K88 Модератор: Да ли то значи да треба бити толерантнији...?</p>	<p>све зависи од детета, можда ће се и он променити – <u>да ли то значи да треба бити толерантнији</u></p>	<p>K88 усмерава фокус дискусије ка полу „наставник као агенс“ уводећи тему потребе да наставник буде толерантнији пратећи ритам промене ученика.</p>
<p>A65 Модератор: Да ли то значи да треба бити толерантнији...?</p>	<p>K89 Сузана: Треба да му дам прилику да направи нешто добро и да похвалим то добро. Можда ће то бити стимулативно.</p>	<p><u>да ли то значи да треба бити толерантнији, дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га</u> – све зависи од детета, можда ће се и он променити (?)</p>	<p>K89 „прихвата“ фокус дискусије на полу „наставник као агенс“, елаборишући га кроз тему пружања прилике ученику да уради нешто добро и похвалити га за то. K89 представља супротни пол у односу на K87, који је артикулисала иста особа, што значи да је направила „слот ретлинг“.</p>
<p>A66 Сузана: Треба да му дам прилику да направи нешто добро и да похвалим то добро. Можда ће то бити стимулативно.</p>	<p>K90 Сања: Он овде одбија сваку... он неће ништа.</p>	<p>дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га – <u>ученик одбија сарадњу</u> (све зависи од детета ?)</p>	<p>K90 помера фокус дискусије ка полу „ученик има проблем“ уводећи тему неспремности ученика на сарадњу и на коришћење прилика. На тај начин, елаборише се тема</p>

			одговорности ученика за проблем.
<p>A67 Сања: Он овде одбија сваку... он неће ништа.</p>	<p>K91 Сузана: Али треба му дати нешто да... можда ово 'шта би ти урадио на мом месту?', па можда ту открити... K91' Маја: Шта би он стварно хтео.</p> <p>K91'' Сузана:... шта би он стварно хтео. Онда му у том правцу дати шасну да нешто уради.</p>	<p>ученик одбија сарадњу – <u>треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео</u> (дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га ?)</p>	<p>K91/K91'/K91'' помера фокус дискусије ка конструкту „наставник је одговоран за решавање проблема ученика – ученик има проблеме и то није одговорност наставника“ и елаборише пол „наставник је одговоран...“ уводећи тему предузимања разговора са учеником да би се сазнали разлози његовог проблематичног понашања. У наставку, K91'' усмерава дискусију ка полу „пружити прилику ученику“, који припада конструкту који је у подручју примене конструкта „наставник је одговоран“.</p>
<p>A68 Сузана: Али треба му дати нешто да... можда ово 'шта би ти урадио на мом месту?', па можда ту открити...</p> <p>A68' Маја: Шта би он стварно хтео.</p> <p>A68'' Сузана:... шта би он стварно хтео. Онда му у том правцу дати шасну да нешто уради.</p>	<p>K92 Бранка: Како се мења? Када се нађеш у једно стању, ти можеш да идеш у два правца, или боље или горе. Ако сад сами нађемо модел да му наметнемо, можда ћемо изазвати горе, јер колико смо способни да видимо позадину, одакле то све потиче? Али ако га питамо баш: 'Како да ти помогнем, могу ли да ти помогнем?', онда ће нас он вероватно навести на коју страну треба да кренемо да би њему било боље.</p>	<p>треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео, ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо - наметнути ученику модел</p>	<p>K92 заједно са A68/A68'/A68'' конституише нов конструкт „наметнути модел ученику за решавање његовог проблема – питати ученика како да му се помогне“, који се налази у подручју примене конструкта „одговорност наставника за решавање проблема ученика“. На тај начин, K92 додатно елаборише фокус дискусије на конструкт „одговорност наставника“.</p>
<p>A69 Бранка: Како се мења? Када се нађеш у једно стању, ти можеш да идеш у два правца, или боље или горе. Ако сад сами нађемо модел да</p>	<p>K93 Сузана: (клима главом) А ово 'уек', сам хтела да додам, је мач са две оштрице, можда ће се дете повући још више, можда никако неће одреаговати, а можда ће</p>	<p>ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо – изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више</p>	<p>K93 оспорава позицију K69 да разговор са учеником увек наводи наставника на пут решавања проблема. На тај начин, K93 додатно елаборише</p>

<p>му наметнемо, можда ћемо изазвати горе, јер колико смо способни да видимо позадину, одакле то све потиче? Али ако га питамо баш: 'Како да ти помогнем, могу ли да ти помогнем?', онда ће нас он вероватно навести на коју страну треба да кренемо да би њему било боље</p>	<p>рећи.</p>		<p>овај конструкт разматрајући ризике разговора са ученицима као стратегије пружања помоћи ученицима. Конституише се конструкт „ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо – изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више“, који се налази у подручју примене пола наставничке агенсности.</p>
<p>A70 Сузана: (клима главом) А ово 'увек', сам хтела да додам, је мач са две оштрице, можда ће се дете повући још више, можда никако неће одреаговати, а можда ће рећи.</p>	<p>K94 Бранка: Таква понашања су последица озбиљних ствари. K94' Сања: Вуче нешто из куће. K94'' Бранка: То има дубоке корене, не може неко тек тако да се понаша, то је нека озбиљна позадина и сад стварно треба бити способан прићи и отворити дете да ти каже, придобити његово поверење да уопште те саслуша, да успоставиш први контакт.</p>	<p>наставник одговоран за решавање проблема ученика – ученик има проблем и то није одговорност наставника</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више – <u>треба бити способан прићи и отворити дете да ти каже, придобити његово поверење</u> (ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо ?)</p>	<p>K94/K94'/K94'' додатно елаборише пол „ако га питамо како да му помогнемо...“ уводећи тему компетентности наставника да приђе ученику, „отвори“ га и задобије његово поверење.</p>
<p>A71 Бранка: Таква понашања су последица озбиљних ствари. A71' Сања: Вуче нешто из куће. A71'' Бранка: То има дубоке корене, не може неко тек тако да се понаша, то је нека озбиљна позадина и сад стварно треба бити способан прићи и отворити дете да ти каже, придобити његово</p>	<p>K95 Модератор: Да ли би Вама нека димензија ту могла да буде савезник? Шта би нека од њих могла да сугерише како прићи?</p>	<p><u>треба бити способан прићи и отворити дете да ти каже, придобити његово поверење (ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо ?). шта би нека од димензија могла да сугерише како прићи</u> - изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више (?)</p>	<p>K95 задржава фокус дискусије на полу „ако га питамо како да му помогнемо...“, уводећи тему димензија (понуђених члановима групе за разматрање) које могу сугерисати како наставник треба да поступи. НА тај начин, K95 додатно елаборише тему наставникових компетенција за комуникацију са ученицима у проблему. Такође, K95 оснажује конструкт „наставник као агенс“, који је надређен конструкту „ако</p>

<p>поверење да уопште те саслуша, да успоставиш први контакт.</p>			<p>питамо ученика можда ће се повући“.</p>
<p>A72 Модератор: Да ли би Вама нека димензија ту могла да буде савезник? Шта би нека од њих могла да сугерише како прићи?</p>	<p>K96 Бранка: Ја имам утисак, бар ја тако наступама, кад прилазим неком, покушавам да ја будем искрена и да покажем да прилазим с најбољом намером и искрено и кад тај неко препозна моју искреност, моју жељу да помогнем, е онда добијем пажњу.</p>	<p><u>шта би нека од димензија могла да сугерише како прићи, кад прилазим неком покушавам да будем искрена и да прилазим с најбољим намерама</u> – изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више (?)</p>	<p>K96 додатно елаборише пол „ако га питамо како да му помогнемо...“, уводећи тему искреног и добронамерног приступа ученику, који омогућује успостављање комуникације и ученикову сарадљивост.</p>
<p>A73 Бранка: Ја имам утисак, бар ја тако наступама, кад прилазим неком, покушавам да ја будем искрена и да покажем да прилазим с најбољом намером и искрено и кад тај неко препозна моју искреност, моју жељу да помогнем, е онда добијем пажњу.</p> <p>A73’ Бранка: Ту су битни гестови, не само речи, тај осмех и тај тон, прво то па тек онда да кажем шта имам. Просто, као да... не знам како бих дефинисала...</p> <p>A73’’ Бранка: Кад га само погледаш топло и пружиш му сигурност погледом и осмехом, ипак то значи</p>	<p>K97 Сања: Ја сам то ставила, ’осетљиво’, зато што мислим да дете има неких проблема, а мени је то тако страшно и то је мач са две штрице, у смислу нашег уласка у њихову приватност, јер ми смо сви увучени у њихове породице, причом, поготово ако смо разредне старешине, колико дете хоће да ја знам шта се њему дешава. Изузетно је тешко придобити дете, ако неће баш ништа, значи нешто није у реду и има неку трауму. Мени је баш то тешко, не волим, плашим се да се много петљам у њихову породичну, интимну причу. Колико ми смемо да улазимо у то? Ја имам сада једну мајку, која има проблема, она стално плаче када дође, ја гутам кнедле.</p>	<p>кад прилазим неком покушавам да будем искрена и да прилазим с најбољим намерама, битни су гестови, пружање сигурности погледом и осмехом – <u>мени је баш тешко, плашим се да се много петљам</u> (изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више ?)</p>	<p>K97 помера фокус дискусије ка полу „изазвати гори проблем...“, уводећи тему ризика да се наставник уплиће у породичне приче ученика и границе до које наставник сме да улази у њихове интимне садржаје.</p>

<p>➡ A74 Милена: Долазим у осмо један и у канти за отпатке видим пивску флашу, до пола попијену, 'Ко је, ко је?', нису они. Питам редара ко је, видим да је искрена: 'Чини ми се ови из осмог два'. Одем тамо: 'Ко је?', 'Нико', али видиш да су мало забринути. После пет минута, вратим се у учионицу, куца дечак, знаш кад знам да није он: 'Матићи, ниси ваљда ти?', 'Јесам', 'Сигурно си ти?', 'Сигурно', 'Где си купио', 'Нећу да Вам кажем где са купио'. Међутим, чују ови из осмог један и кажу: 'Наставнице, зашто сте тако сигурни да је дечак?'. Он оде и после пет минута долази са девојчицом и она каже: 'Заједно смо то урадили'. Сад, ја знам да нису то заједно урадили, моле ме да не кажем разредном старешини, зато што ће их казнити, неће бити вуковац, а девојчица примерна. Сад ја имам ситуацију, пошто је разредна веома строга. Нису се они напили, пролили су пола боце и хтели су да направе неки фазон, вероватно да се осећају зрелијим, али прекршај је урађен, они су алкохол унели у школу.</p> <p>A74' Милена: Најпожељнији</p>	<p>K98 Сања: То је најбољи пример на чију страну стати. Да ли стати на дечију или на страну колега? То је вечита дилема сваког од нас. Ја сам била написала као један од проблема управо то, однос између нас. Шта год ти да урадиш, биће погрешно и ја имам утисак ми шта год да кажемо. У принципу би требало рећи, то је оно твоје на прву лопту. После кад све сагледаш, мислим да нам је велика грешка та наша несарадња, јер сви се водимо интересом деце, 'ајде да ти то као разредни старешина знаш, а ми ћемо пратити, опет није то толико страшно. Ја мислим да не бих улазила у сукоб са колегом, можда бих прећутала.</p>	<p>не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна (води се инетересом деце) – у принципу би требало рећи, велика је грешка што не сарађујемо, водимо се интересом деце а занемарујемо однос између нас (бринути се о односима у колективу и сарађивати)</p>	<p>K98 и A74 конституишу конструкт „води се интересом деце – бринути о односима у колективу и сарађивати“.</p> <p>A74/A74' заузима позицију да је важно, али и тешко балансирати између интереса деце и интереса добре сарадње међу колегама. K98 такође елаборише тему тешкоће да се балансира између поменутих алтернатива.</p>
---	---	--	---


<p>могући сценарио би био да ја не повредим колегиницу, без обзира каква је она, какво ја имам мишљење о њој као човеку и као стручњаку, ја не бих волела да је заобиђем. Опет, није да то није прекршај, али мислим да нису имали злу намеру, мислим да нису купили пиво да се напију. Не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, била је примерена осам година и учествује у приредби и све је ок, сад је забрљала на крају. Можда ја колегиницу недовољно познајем, имам утисак да је јако ригидна.</p>			
<p>A74 Милена: Долазим у осмо један и у канти за отпатке видим пивску флашу, до пола попијену, 'Ко је, ко је?', нису они. Питам редара ко је, видим да је искрена: 'Чини ми се ови из осмог два'. Одем тамо: 'Ко је?', 'Нико', али видиш да су мало забринути. После пет минута, вратим се у учионицу, куца дечак, знаш кад знам да није он: 'Матићи, ниси ваљда ти?', 'Јесам', 'Сигурно си ти?', 'Сигурно', 'Где си купио', 'Нећу да Вам кажем где са купио'. Међутим, чују ови из осмог један и кажу: 'Наставнице, зашто сте тако сигурни да је дечак?'. Он оде и после пет минута долази са девојчицом и</p>	<p>K99 Сузана: Исто бих се осећала, веруј ми. То је та дилема, с једне стране не замерити се колеги, јер ти ћеш остати да радиш са Ц. Још наредних икс година, а то дете ће бити и отићи, али зашто уништити будућност? Мислим да ипак треба попричати са колегиницом, ја бих је замолила да ми учини, знаш да ми понекад тражимо једни од других услугу, да јој кажеш да буде свесна тога, али да то буде неки укор привремени, ако то дете до сада није имало никакав прекршај и можда да се то не прошири даље по школи, не знам колико си ту успела да...</p> <p>K99' Сузана: Ти, по мени, свакако</p>	<p>не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна (водити се инетересом деце) – треба попричати са колегиницом, али да дете добије привремени укор, да не буде драстично кажњено (избалансирати интерес деце и наставника)</p>	<p>K99/K99' заједно са A74/A74' конституише нов конструкт „водити се интересом деце – избалансирати интерес деце и наставника“, који представља реконструкцију конструкта „водити се интересом деце – бринути о односима у колективу и сарађивати“. На тај начин, K99/K99' оснажује тему балансирања између интереса деце и интереса колектива.</p>

<p>она каже: 'Заједно смо то урадили'. Сад, ја знам да нису то заједно урадили, моле ме да не кажем разредном старешини, зато што ће их казнити, неће бити вуковац, а девојчица примерна. Сад ја имам ситуацију, пошто је разредна веома строга. Нису се они напили, пролили су пола боце и хтели су да направе неки фазон, вероватно да се осећају зрелијим, али прекршај је урађен, они су алкохол унели у школу.</p> <p>А74' Милена: Најпожељнији могући сценарио би био да ја не повредим колегиницу, без обзира каква је она, какво ја имам мишљење о њој као човеку и као стручњаку, ја не бих волела да је заобиђем. Опет, није да то није прекршај, али мислим да нису имали злу намеру, мислим да нису купили пиво да се напију. Не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, била је примерена осам година и учествује у приредби и све је ок, сад је забрљала на крају. Можда ја колегиницу недовољно познајем, имам утисак да је јако ригидна.</p>	<p>треба да поразговараш с њом, да нађете неко решење, да дете не буде драстично кажњено. Ја бих то покушала</p>		
<p>А74 Милена: Долазим у осмо један и у канти за отпатке видим пивску флашу, до пола</p>	<p>К100 Бранка: Да сам на твом месту, ја бих Ц. рекла, а сад кад узмем у обзир шта се нама</p>	<p>не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна</p>	<p>К100 заједно са А74/А74' конституише конструкт „водити се интересом деце – деца треба да</p>

<p>попијену, 'Ко је, ко је?', нису они. Питам редара ко је, видим да је искрена: 'Чини ми се ови из осмог два'. Одем тамо: 'Ко је?', 'Нико', али видиш да су мало забринути. После пет минута, вратим се у учионицу, куца дечак, знаш кад знам да није он: 'Матићи, ниси ваљда ти?', 'Јесам', 'Сигурно си ти?', 'Сигурно', 'Где си купио', 'Нећу да Вам кажем где са купио'. Међутим, чују ови из осмог један и кажу: 'Наставнице, зашто сте тако сигурни да је дечак?'. Он оде и после пет минута долази са девојчицом и она каже: 'Заједно смо то урадили'. Сад, ја знам да нису то заједно урадили, моле ме да не кажем разредном старешини, зато што ће их казнити, неће бити вуковац, а девојчица примерна. Сад ја имам ситуацију, пошто је разредна веома строга. Нису се они напили, пролили су пола боце и хтели су да направе неки фазон, вероватно да се осећају зрелијим, али прекршај је урађен, они су алкохол унели у школу.</p> <p>А74' Милена: Најпожељнији могући сценарио би био да ја не повредим колегиницу, без обзира каква је она, какво ја имам мишљење о њој као</p>	<p>десило, шта осмаци раде, следећи пут ће унети оружје, па ће унети дрогу. (показује према Сањи или Мири) И ово су биле добре девојчице, и ово је девојчица и ствар измиче контроли, значи да није добро. Све је то лепо, али ми стварно морамо већ нешто да предузмемо, јер тај осми разред и тај крај осмог разреда увек праве неке испаде и увек су то добри ученици. Треба да дође време да свако одговара за своје поступке. Зато и јесмо дошли догде, јер стално нешто прикривамо, стално нешто прећуткујемо, стално се нешто измичемо пред проблемима и стално нам се то понавља. Уношење алкохола у школу је баш прекршај, није то гурнуо ме, ћушнуо ме. И сад ако су то ови радили у једној школи, ови радили у другој школи, па се они чују, па размењују искуства, ко зна докле то може да иде. Не знам, можда сам ја ко Ц. (смеје се)</p>	<p>(водити се интересом деце) – треба да дође време да свако одговара за своје поступке, зато и јесмо дошли догде јер се стално измичемо пред проблемима (деца треба да одговарају за своје поступке)</p>	<p>одговарају за своје поступке“. На тај начин, К100 проблематизује позицију А74/А74' да треба водите рачуна о интересима деце, уводећи тему ризика да се то претвори у попустљивост и измицање пред проблематичним понашањем.</p>
---	--	---	--

<p>човеку и као стручњаку, ја не бих волела да је заобиђем. Опет, није да то није прекршај, али мислим да нису имали злу намеру, мислим да нису купили пиво да се напију. Не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, била је примерена осам година и учествује у приредби и све је ок, сад је забрљала на крају. Можда ја колегиницу недовољно познајем, имам утисак да је јако ригидна.</p>			
<p>A75 Бранка: Да сам на твом месту, ја бих Ц. Рекла, а сад кад узмем у обзир шта се нама десило, шта осмаци раде, следећи пут ће унети оружје, па ће унети дрогу. (показује према Сањи или Мири) И ово су биле добре девојчице, и ово је девојчица и ствар измиче контроли, значи да није добро. Све је то лепо, али ми стварно морамо већ нешто да предузмемо, јер тај осми разред и тај крај осмог разреда увек праве неке испаде и увек су то добри ученици. Треба да дође време да свако одговара за своје поступке. Зато и јесмо дошли догде, јер стално нешто прикривамо, стално нешто прећуткујемо, стално се нешто измичемо пред проблемима и стално нам се то понавља. Уношење алкохола у школу је</p>	<p>K101 Сузана: Они су жељни, ти осмаци, да буду упамћени по нечему, данас мени кажу: 'Молимо Вас наставнице, погледајте последње три недеље у дневнику'. То је пуно уписаних ученика, који одсуствују са часова и они су убеђени да ће остати упамћени као генерација, као одељење које је највише одсуствовало, а то ништа није утицало на њихове оцене, то су они мени рекли. Претпостављам да је то била побуда да се то уради (показује према Милени), да она може да покаже да није класичан штребер, да и она може прекрши та крута правила. Али, наравно, треба свако да одговара за своје грешке. Сад, увек бих рекла колеги.</p>	<p><u>треба да дође време да свако одговара за своје поступке, зато и јесмо дошли догде јер се стално измичемо пред проблемима, свако треба да одговара за своје грешке – осмаци су жељни да буду упамћени по нечему, ученица је хтела да покаже да није класичан штребер</u></p>	<p>На конструкту „водити се интересима деце – деца треба да одговарају за своје поступке“, K101 најпре помера фокус дискусије ка полу „водити се интересима деце“, уводећи тему жеље ученика осмог разреда да делинквентним поступцима „оставе печат“ у школи. Ипак, у наставку K101 поново преусмерава фокус дискусе ка полу „деца треба да одговарају за своје поступке“.</p>

баш прекршај, није то гурнуо ме, ћушноо ме. И сад ако су то ови радили у једној школи, ови радили у другој школи, па се они чују, па размењују искуства, ко зна докле то може да иде. Не знам, можда сам ја ко Ц. (смеје се)			
--	--	--	--


 (Модератор: Како сте до сада у животу прилазили људима који су крути, непријатни, строги, кажњавају?) А85 Милена: Избегавам. Код нас у кући никад није било строгаће, код нас је баш нека демократија, али здрава демократија.	К117 Сања: Како ти испаде строга? Ти се себе представила као строгу пре пет година.	Код нас у кући није било строгаће, већ здраве демократије – ти си себе представила као строгу	Дискусија се организује дуж конструкта „бити здрав демократа - бити строг“.
А86 Сања: Како ти испаде строга? Ти се себе представила као строгу пре пет година.	К118 Модератор: Милена је рекла да је развојни тренд од стогости ка... К118' Милена: Сагледавању више аспеката.	ти си себе представила као строгу – <u>сагледавање више аспеката</u> (бити здрав демократа ?)	К118/К118' оснажује елаборацију пола „бити здрав демократа“, уводећи тему развојног тренда од строге особе ка некоме ко ствари сагледава из више аспеката.
А85 Милена: Избегавам. Код нас у кући никад није било строгаће, код нас је баш нека демократија, али здрава демократија.	К119 Модератор: А знате некога ко то уме да ради, ко би умео да приђе таквој особи, а да не настрада, да се не разбије о стене? К119' Модератор: Јел знате некога у свом окружењу, неки лик из филма, из литературе, неки далеки познаник.	Наставник као агенс – наставник није агенс Избегавам оне који су строги, јер у мојој породици није било строгаће – умети прићи особи која је строга а не настрадати	К119/К119' заједно са А85 конституише конструкт „избегавати оне који су строги (не умети са строгима) – умети прићи онима који су строги“, уводећи тему учења од особа које умеју да се понашају на пожељан начин. На тај начин, К119/К119' елаборише пол „наставник као агенс“, конструкта „наставник

			као агенс – наставник није агенс“, подстичући активности наставнице у правцу пожељног решења.
<p>A87 Модератор: А знате некога ко то уме да ради, ко би умео да приђе таквој особи, а да не настрада, да се не разбије о стене?</p> <p>A87' Модератор: Јел знате некога у свом окружењу, неки лик из филма, из литературе, неки далеки познаник.</p>	<p>K120 Милена: Ко ће да приђе, а неће бити погођен? Душко Дугоушко, њему је равно.</p> <p>K120' Милена: Њему је равно, грицка шаргарепу.</p>	<p><u>умети прићи особи која је строга а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно</u> – избегавам оне који су строги, јер у мојој породици није било строгаће (?)</p>	<p>K120/K120' задржава фокус дискусије на полу „умети прићи онима који су строги“, уводећи тему цртаног лика, Душка Дугоушка, који уме да приђе онима који су строги зато што је опуштен и све му је равно.</p>
<p>A88 Милена: Ко ће да приђе, а неће бити погођен? Душко Дугоушко, њему је равно.</p> <p>A88' Милена: Њему је равно, грицка шаргарепу</p>	<p>K121 Модератор: Али Ви нисте такви, нисте да Вам је све равно?</p>	<p>умети прићи особи која је строга а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно – Ви нисте такви да Вам је све равно (умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно ?)</p>	<p>K121 заједно са A88/A88' конститиуише конструкт „умети прићи особи која је строга, а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно – Ви нисте такви да Вам је све равно (умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно ?)“, оспоравајући позицију A88/A88' да је решење у равнодушном приступу проблему, тако што уводи тему да за особу која атрикулише A88/A88' није адекватан модел равнодушног приступа. На тај начин, K121 додатно елаборише пол „умети прићи онима који су строги, а не настрадати“.</p>
<p>A87 Модератор: А знате некога ко то уме да ради, ко би умео да приђе таквој особи, а да не настрада, да се не разбије о стене?</p> <p>A87' Модератор: Јел знате</p>	<p>K122 Сања: Патак Дача. Зар не би требало ту психолог да направи неки баланс.</p>	<p>умети прићи особи која је строга а не настрадати (наставник је одговоран) – психолог треба да направи баланс (школски психолог је одговоран)</p>	<p>K122 помера фокус дискусије на конструкт „наставник је одговоран – школски психолог је одговоран“, односно на пол „наставник је одговоран“ уводећи тему потребе да се школски психолог ангажује у прављењу</p>

некога у свом окружењу, неки лик из филма, из литературе, неки далеки познаник.			баланса између интереса детета и добре комуникације међу колегама.
A89 Сања: Патак Дача. Зар не би требало ту психолог да направи неки баланс.	K123 Милена: Али проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог, схватам да је то мој проблем.	психолог треба да направи баланс (школски психолог је одговоран) – <u>проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог</u> (наставник је одговоран)	K123 помера фокус дискусије ка полу „наставник је одговоран“, уводећи тему потребе да наставник сам нађе начин да реши проблем, без посредовања стручних сарадника.
A90 Милена: Али проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог, схватам да је то мој проблем. A90' Милена: Јесте, мој је проблем.	K124 Сања: Није то твој проблем, Милена.	проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог (наставник је одговоран) – то није твој проблем (наставник није одговоран)	K124 заједно са A90/A90' конституише нов конструкт „проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог (наставник је одговоран) – проблем није твој (наставник није одговоран), чиме помера фокус дискусије ка полу „наставник није агенс“ и додатно га елаборише уводећи тему да проблем о коме је реч није наставников, већ да се тиче шире школске заједнице.
A90 Милена: Али проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог, схватам да је то мој проблем. A90' Милена: Јесте, мој је проблем.	K125 Сузана: Извини, постоји ли могућност да поразговараш са педагогом, психологом, пре него што обавиш с њом разговор?	Проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог (наставник је одговоран) – постоји могућност да разговараш са педагогом и психологом пре него што обавиш разговор с колегиницом (заједничка одговорност)	K125 заједно са A90/A90' конституише нови конструкт „проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог (наставник је одговоран) – постоји могућност да разговараш са педагогом и психологом пре него што обавиш разговор с колегиницом (заједничка одговорност)“. На тај начин се реконструише конструкт „наставник је одговоран – школски психолог је одговоран“, увођењем теме консултовања наставника са стручним сарадницима, од којих може да тражи савет.


<p>A91 Сузана: Извини, постоји ли могућност да поразговараш са педагогом, психологом, пре него што обавиш с њом разговор?</p>	<p>K126 Милена: Па то, то је добар савет (показује на таблу, на којој је записана опција 'савет')...</p> <p>K126' Милена: Како да приђем, то да</p>	<p><u>постоји могућност да разговараш са педагогом и психологом пре него што обавиш разговор с колегиницом, да добијеш савет како да приђеш колегиници</u> (заједничка одговорност)– проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог (?)</p>	<p>K126/K126' задржавају фокус дискусије на полу „наставник разговара са стручним сарадницима...“, уводећи тему могућности да наставник добије савет како да приђе колегиници коју доживљава као строгоу.</p>
<p>A88 Милена: Ко ће да приђе, а неће бити погођен? Душко Дугоушко, њему је равно.</p> <p>A88' Милена: Њему је равно, грицка шаргарепу</p>	<p>K127 Модератор: Да ли постоји неко други, који је вишем сличан Вама, а то би умео да уради.</p> <p>K127' Модератор: Живот Вам је донео прилику да научите да се носите са непријатним људима. До сада сте могли да прилазите таквом односу тако што га избегавате.</p> <p>K127'' Модератор: Ко би то урадио? Ко Вам пада на памет, осим Душка Дугоушка? Значи, као да је битно ту бити мало хладан...</p>	<p>умети прићи особи која је строга а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно – <u>неко други ко је сличнији Вама а умео би да приђе</u> (Ви нисте такви да Вам је све равно, умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно ?)</p>	<p>K127/K127'/K127'' преусмерава дискусију на конструкт „умети прићи особи која је строга, а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно – Ви нисте такви да Вам је све равно (умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно ?)“, чиме настоји да додатно подстакне елаборацију решења која би одговарала особи која је артикулисала A88/A88', односно, ка елаборацији конструкта „умети прићи особи која је строга а не настрадати“.</p>
<p>A92 Модератор: Да ли постоји неко други, који је вишем сличан Вама, а то би умео да уради.</p> <p>A92' Модератор: Живот Вам је донео прилику да научите да се носите са непријатним људима. До сада сте могли да прилазите таквом односу тако што га избегавате.</p> <p>A92'' Модератор: Ко би то</p>	<p>K128 Милена: Хладан или ићи на комедију, на шале.</p>	<p>умети прићи особи која је строга а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно – <u>неко ко иде на комедију, на шалу</u> (Ви нисте такви да Вам је све равно, умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно ?)</p>	<p>K128 елаборише пол „умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно“, уводећи тему коришћења хумора у комуникацији.</p>

урадио? Ко Вам пада на памет, осим Душка Дугоушка? Значи, као да је битно ту бити мало хладан...			
A93 Милена: Хладан или ићи на комедију, на шале.	K129 Модератор: Значи, хумор? Јел има неко од колега, ко уме са њом?	<u>неко ко иде на комедију, на шалу, неко од колега ко уме са њом</u> (Ви нисте такви да Вам је све равно, умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно ?) – умети прићи особи која је строга а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно (?)	K129 даље елаборише пол умети прићи особи која је строга, а да Вам није све равно“, подстичући особу која артикулише A93 да наведе неког од колега који уме са колегиницом.
(Модератор: Како сте до сада у животу прилазили људима који су крути, непријатни, строги, кажњавају?) A85 Милена: Избегавам. Код нас у кући никад није било строгоће, код нас је баш нека демократија, али здрава демократија.	K130 Драгана: Могу ја само нешто да додам? Она уопште није таква. Она је водила моје дете на море и звала сваки дан на телефон: ’Јао, па деца се заљубила, па нема везе, па ја седим са њима’, она уопште није таква.	Код нас у кући није било строгоће, већ здраве демократије – <u>она уопште није таква, водила је моје дете на море и звала сваки дан на телефон</u>	K130 враћа дискусија на конструкт „бити строг – не бити строг (бити здрав демократа ?), оспоравајући позицију A85 да је колегиница са којом би требало разговарати строга и непријатна у комуникацији.

 A107 Милена: Ако се сећаш, мој проблем је био што сам хтела да избегнем непријатну ситуацију са њом. Онда сам то урадила тако што сам децу наговорила да они сами то испричају разредном старешини, да се извину, да кажу да то више неће радити, да нису знали да је то тешка повреда. Они су то урадили. Али ја нисам побегла од свог	K147 Модератор: Мислим да би било занимљиво даље развијати неку врсту сценарија за разговор, шта је требало да кажете на то, како је требало да се поставите, шта је требало да одговорите на то њено. Можда је добар начин да сте избегли непосредан контакт, можда је било мање непријатно, можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности сваки пут када је	децу сам наговорила да сами испричају разредном старешини хтела сам да побегнем од непријатне ситуације (избегавам оне који су строги...) – <u>можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности</u> (заштити себе у односу ?)	K147 оспорава позицију A107/A107’ да је свако решење које подразумева неку количину непријатности лоше уводећи тему спремности да се у комуникацији поднесе умерена непријатност. На тај начин, K147 заједно са A107 организује дискусију дуж конструкта „децу сам наговорила да сами испричају разредном старешини хтела сам да побегнем од непријатне ситуације
---	---	--	---


<p>проблема, ја сам опет доживела непријатну ситуацију, јер је колегиница рекла, чим сам ушла зашто нисам уписала у књигу дежурства, зашто да она сазнаје о проблемима свог одељења на улици, баш ме изгрдила. Ја сам рекла: 'Нисам стигла, имала сам први час, уписаћу', 'Не, није то ни важно'. Ја кажем 'Шта је било?', 'Деца су рекла да се Ви не љутите на њих' и не љутим се, 'Па ако се Ви не љутите, у чијем се кабинету то десило', она је тако то дрско, тако је викала, 'онда се ни ја не љутим.' Ето, опет нисам ништа урадила.</p> <p>A107' Милена: Зато што сам од тога хтела да побегнем, од непријатне ситуације, ја сам ту ствар хтела да избегнем.</p>	<p>та особа у питању, да се смањи на најмању могућу меру, али та пилула не може баш да не буде нимало горка или шта би било да узмете меда и шећера уз ту горку пилулу.</p>		<p>(избегавам оне који су строги...) – можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности (заштитити себе у односу)“.</p>
<p>A108 Модератор: Мислим да би било занимљиво даље развијати неку врсту сценарија за разговор, шта је требало да кажете на то, како је требало да се поставите, шта је требало да одговорите на то њено. Можда је добар начин да сте избегли непосредан контакт, можда би било мање непријатно, можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности</p>	<p>K148 Милена: Не знам стварно шта бих одговорила на оно: 'Ако се Ви не љутите, ако се наставница хемије, у чијем кабинету се то десило не љути, ни ја се не љутим'. Они су се вероватно бранили на мене: 'Па немојте нас казнити, наставница Милена неће, неће, не љути се, причали смо с њом' и онда је вероватно то њу још више, она је вероватно очекивала да ја инсистирам да се казне. Не знам</p>	<p>можда је решење у томе да се буде спреман да се прогута део непријатности (заштитити себе у односу ?) – <u>не знам шта бих одговорила колегиници на оно: 'Ако се Ви не љутите, ни ја се не љутим.'</u> (избегавам оне који су строги... ?)</p>	<p>K148 помера фокус дискусије на пол „избегавам оне који су строги...“, уводећи тему некомпетентности да се одговори на непријатан наступ колегинице.</p>

<p>сваки пут када је та особа у питању, да се смањи на најмању могућу меру, али та пилула не може баш да не буде нимало горка или шта би било да узмете меда и шећера уз ту горку пилулу.</p>	<p>стварно шта би требало да одговорим</p>		
<p>A107 Милена: Ако се сећаш, мој проблем је био што сам хтела да избегнем непријатну ситуацију са њом. Онда сам то урадила тако што сам децу наговорила да они сами то испричају разредном старешини, да се извину, да кажу да то више неће радити, да нису знали да је то тешка повреда. Они су то урадили. Али ја нисам побегла од свог проблема, ја сам опет доживела непријатну ситуацију, јер је колегиница рекла, чим сам ушла зашто нисам уписала у књигу дежурства, зашто да она сазнаје о проблемима свог одељења на улици, баш ме изгрдила. Ја сам рекла: 'Нисам стигла, имала сам први час, уписаћу', 'Не, није то ни важно'. Ја кажем 'Шта је било?', 'Деца су рекла да се Ви не љутите на њих' и не љутим се, 'Па ако се Ви не љутите, у чијем се кабинету то десило', она је тако то дрско, тако је викала, 'онда се ни ја не љутим.' Ето, опет нисам ништа</p>	<p>K149 Сузана: М., устрај у своме, немој бити жртва.</p> <p>K149' Бранка: Јесте, немој да се повлачиш.</p> <p>K149" Сузана: 'Нема потребе да вичете, ја Вас добро чујем.' Ја се извињавам, ја не волим такву бахатост, ја бих рекла: 'Стварно одлично чујем, нема потребе да говорите тако гласно.'</p>	<p>децу сам наговорила да сами испричају разредном старешини хтела сам да побегнем од непријатне ситуације (избегавам оне који су строги...) – <u>треба истрајати, не повлачити се и не бити жртва, послати поруку да не волим бахатост</u> (заштитити себе у односу)</p>	<p>K149/K149'/K149'' оспорава позицију A107/A107' да је добро оно решење које подразумева избегавање непријатности, односно, избегавање комуникације са колегиницом која наступа грубо. На тај начин, K149/K149'/K149'' помера фокус дискусије ка полу „заштитити себе у односу“, уводећи тему потребе да се истраје у комуникацији са колегиницом упркос непријатности.</p>

урадила. A107' Милена: Зато што сам од тога хтела да побегнем, од непријатне ситуације, ја сам ту ствар хтела да избегнем.			
A109 Сузана: Милена, устрај у своме, немој бити жртва. A109' Бранка: Јесте, немој да се повлачиш. A109" Сузана: 'Нема потребе да вичете, ја Вас добро чујем.' Ја се извињавам, ја не волим такву бахатост, ја бих рекла: 'Стварно одлично чујем, нема потребе да говорите тако гласно.'	K150 Милена: Мислиш да не би наставила, да би устукнула? (обраћа се Сузани)	<u>треба истрајати, не повлачити се и не бити жртва, послати поруку да не волим бахатост, мислиш да би устукнула</u> (заштити себе у односу) – избегавам оне који су строги... (?)	K150 задржава фокус дискусије на полу „заштити себе у односу“ и додатно га елаборише уводећи тему повлачења колегинице када би осетила „чврстину“ у наступу саговорнице.
A110 Милена: Мислиш да не би наставила, да би устукнула? (обраћа се Сузани)	K151 Сузана: Не, била би изненађена, док би се она снашла... а овај пут је она тебе ухватила, ниси знала шта да кажеш, јер си очекивала неку сасвим другу реакцију. Код мене тај одбрамбени механизам проради, зашто да виче, нећу да дозволим да ме понижава.	Нећу да дозволим да ме понижава (треба истрајати) - решење је побећи од непријатне ситуације, избећи је (?)  Устукнула би – била би изненађена, ухватила би је неспремну	K151 заједно са A110 конституише конструкт „устукнула би (колегиница) – била би изненађена“, уводећи тему приступа који би затекао колегиницу неспремну „за напад“. На тај начин K151 додатно елаборише пол „истрајати“.
A107 Милена: Ако се сећаш, мој проблем је био што сам хтела да избегнем непријатну ситуацију са њом. Онда сам то урадила тако што сам децу наговорила да они сами то испричају разредном старешини, да се извину, да	K152 Модератор: Шта је ту била њена порука 'Када Вама то не смета'? Јелч то нека врста прекора: 'Требало би да ти смета' K152' Модератор: Врло често, у таквој ситуацији, то	децу сам наговорила да сами испричају разредном старешини хтела сам да побегнем од непријатне ситуације (избегавам оне који су строги...) – <u>комуницирање поруке коју сам добио може да води разрешењу, послати поруку 'са мном не</u>	K152/K152'/K152'' задржава фокус дискусије на полу пола „заштити себе у односу“ и додатно га елаборише уводећи тему разговора о порукама које неко добије од саговорника током комуникације, чиме се поставља граница.

<p>кажу да то више неће радити, да нису знали да је то тешка повреда. Они су то урадили. Али ја нисам побегла од свог проблема, ја сам опет доживела непријатну ситуацију, јер је колегиница рекла, чим сам ушла зашто нисам уписала у књигу дежурства, зашто да она сазнаје о проблемима свог одељења на улици, баш ме изгрдила. Ја сам рекла: 'Нисам стигла, имала сам први час, уписаћу', 'Не, није то ни важно'. Ја кажем 'Шта је било?', 'Деца су рекла да се Ви не љутите на њих' и не љутим се, 'Па ако се Ви не љутите, у чијем се кабинету то десило', она је тако то дрско, тако је викала, 'онда се ни ја не љутим.' Ето, опет нисам ништа урадила.</p> <p>A107' Милена: Зато што сам од тога хтела да побегнем, од непријатне ситуације, ја сам ту ствар хтела да избегнем.</p>	<p>комуницирање поруке коју сам добио, може да води једном разрешењу, ако се уради на вешт начин. Дакле, комуницирање те поруке: 'Зашто сада та врста понижавајућег, ироничног у Вашем тону?'</p> <p>K152" Модератор: Да, да, "Зашто таква врста поруке? Ја сам проценила..." То је нека врста одбране своје границе позивањем на тај контекст значења тога 'Па кад теби не смета, ни мени не смета', као нека врста поруке, у крањој мери, 'Са мном не можеш тако да разговараш'. Наравно, када би се тако рекло, то би распалило...</p>	<p><u>можеш тако да разговараш'</u> (заштитити себе у односу)</p>	
<p>A111 Модератор: Шта је ту била њена порука 'Када Вама то не смета'? Јелч то нека врста прекора: 'Требало би да ти смета'</p> <p>A111' Модератор: Врло често, у таквој ситуацији, то</p>	<p>K153 Милена: Ја нећу сутра с њом да не причам, ја то не желим.</p>	<p>не причати сутра с колегиницом – одржати комуникацију</p> <p>↑ ↑</p> <p>комуницирање поруке коју сам добио може да води разрешењу, послати поруку 'са мном не можеш тако да разговараш'</p>	<p>K153 помера фокус дискусије ка полу „избећи непријатну комуникацију“, уводећи тему ризика да отворена комуникација може водити прекиду комуникације.</p>

<p>комуницирање поруке коју сам добио, може да води једном разрешењу, ако се уради на вешт начин. Дакле, комуницирање те поруке: 'Зашто сада та врста понижавајућег, ироничног у Вашем тону?'</p> <p>A111" Модератор: Да, да, 'Зашто таква врста поруке? Ја сам проценила...' То је нека врста одбране своје границе позивањем на тај контекст значења тога 'Па кад теби не смета, ни мени не смета', као нека врста поруке, у крањој мери, 'Са мном не можеш тако да разговараш'. Наравно, када би се тако рекло, то би распалило...</p>		<p>(заштитити себе у односу) - <u>избегавам оне који су строги...</u>(?)</p>	
---	--	--	--

<p> A116 Наставник E2: ЈА сам лично јако разочарана и 20 год. радим и изабрала сам ову професију знајући шта ме чека. Завршила сам педагогију ја ево сада након 20 год.кажем д ане желим више да радим у образовању.</p> <p>A116' Наставник E2: Излазим често јако разочарана из учионице. Није проблем мој напор. А доживите толико</p>	<p>K160 E5: ЈА како пролази време, само више развијам стратегију и свој капацитет превазилажења стреса., мени је ово 12. или 13. школска година како сам дипломирала у року од пар месеци почела да радим. Није мени ово прво радно место, али после дипломирања, у струци јесте. Није прва школа него бављење наставом предавањем. Првих 5,6 год, сам ја тако црпела изузетну енергију на свом послу</p>	<p>Лоше се осећати, бити разочарана, доживети понижења од ученика, не желим више да радим у образовању – превладавати стрес, учити како да преживиш на послу, видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим, добро се осећам</p>	<p>У дискусији се конституише конструкт „лоше се осећати, бити разочарана, доживети понижења од ученика, не желим више да радим у образовању – превладавати стрес, учити како да преживиш на послу, видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим, добро се осећам“. Тема коју уводе A116/A116'/A116'' и K160 је зависност наставниковог задовољства послом и</p>
--	---	---	--




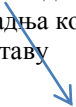
<p>понижење. Ја лично доживљавам јако пуно понижења од ученика при томе гледам њихово понижење они који хоће да се труде и раде. Не препознајем више чак ни у делу колега, радила сам у неколико школа, разумевање за неки труд и рад. Чак ни да вас подржем, не морају да се укључе. Волим да кажем једну реченицу да не желим да учествујем и не желим да сносим одговорност за ово неко лудило и суноврат ка коме идемо. Ја лично мислим да треба свако да се даје и трудим се и аорочито у ваннаставним активностима то радим и у учioniци, али јако је тешко.</p> <p>A116" Наставник E2: Јако се лоше осећам. Ево ове године по први пут сам осетила да се радујем распусту и да сам се на крају обрадовала иако сам сматрала да овај распуст ванредни није требао да буде, али сам осетила задовољство и да ми је просто некад тешко у понедељак да дођем на посао. заиста. Што ми се раније није догађало. Просто ја не желим да дођем на посао. Не осећам се више добро. У већини учioniца се не осећам добро. не осећам се</p>	<p>за после, а последњих једно 5 год. 4 или 5 год. развијам стратегију управљања стресом, а заправо преживљавања на послу и после посла. И могу да вам кажем да сам све задовољнија собом и то учим и ђаке. Сад сам почела стрес није моја тематика ја нисам психолог, али сам почела сад да се бавим и тиме и схватам да и ђаци су под стресом она деобра деца. Сад треба радити на њиховом оснаживању да могу то да издрже јер их после чека стрес на послу и тако и код куће</p> <p>K160' E5: Ту дођу нека добра деца. Зато што ја ту видим интересовање њихово Видим мотивацију и онда ја то пренесем још који дан па ми буде добро и преживим. И сваки пут када видим да је мени час био добар по тим мојим критеријумима, ја се тај дан одлично осећам и после 2 лоша часа аутоматски то из главе избришем и обрнуто. Кад је нешто испало да није како треба, јако се потресем. Међутим, сад учим да се све мање потресам.</p>		<p>професионалном улогом од подржавајућег или фрустрирајућег односа са колегама и ученицима.</p>
---	--	--	--

<p>уопште у овој кожи, уложи коју имам и ја некако видим школу другачијом и мислим да треба другачије. Јако напуним батерије радећи неке ваннаставне активности и бавећи се образовањем у своје слободно време са оним мотивишућим наставницима који су мотивисани кроз неке семинаре које држим. Али и тамо се сусрећем са разним стварима, али то никад није проблем. То ми некако јесу викенди јесу распусти, али ту негде напуним батерије и често дођем и кажем ма за такве људе и за такве ђаке вреди све то, али кажем све чешће доживљавам да је тога све мање. Уморила сам се искрено речено. Тако да бих отишла.</p>			
<p>A116 Наставник E2: ЈА сам лично јако разочарана и 20 год. радим и изабрала сам ову професију знајући шта ме чека. Завршила сам педагогију ја ево сада након 20 год. кажем д ане желим више да радим у образовању.</p> <p>A116' Наставник E2: Излазим често јако разочарана из учионице. Није проблем мој напор. А доживите толико понижење. Ја лично доживљавам јако пуно понижења од ученика и при</p>	<p>K161 Eб: Из мог искуства гледајући колеге које су и старије и млађе, мислим да у различитим фазама од запослења у просвети и даље човек професор педагог наставник пролази кроз различите ситуације и фазе. Од почетног ентузијазма почетни мотив за самопотврђивање</p> <p>K161' Eб: Примарно и секундарно поткрепљивање или награђивање. прво радимо због самопотврђивања. ЈА сам добар професор неког сам нешто научио, пренео сам, испоштовао</p>	<p><u>Лоше се осећати, бити разочарана, доживети понижења од ученика, не желим више да радим у образовању, доћи ћемо у ситуацију да су предавачи људи са доста образовања, а мало знања – кад те животне обавезе скрхају, онда кажеш ја ово добро радим, бити потврђен, некога сам нешто научио</u> (видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим ?)</p>	<p>K161/K161' усмерава дискусију ка полу „...видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим...“, елаборишући га темом самопотврђивања заснованог на сазнању да је наставник нечему научио ученике и да је квалитетан, иако изостаје очекивана награда. У почекту, K161/K161' усмерава дискусију ка полу „кад те животне обавезе скрхају, онда кажеш ја ово добро радим, бити потврђен, некога сам нешто научио (видим мотивацију ученика и онда мени буде добро</p>

<p>томе гледам њихово понижење они који хоће да се труде и раде. Не препознајем више чак ни у делу колега, радила сам у неколико школа, разумевање за неки труд и рад. Чак ни да вас подржем, не морају да се укључе. Волим да кажем једну реченицу да не желим да учествујем и не желим да сносим одговорност за ово неко лудило и суноврат ка коме идемо. Ја лично мислим да треба свако да се даје и трудим се нарочито у ваннаставним активностима то радим и у учioniци, али јако је тешко.</p> <p>A116" Наставник E2: Јако се лоше осећам. Ево ове године по први пут сам осетила да се радујем распусту и да сам се на крају обрадовала иако сам сматрала да овај распуст ванредни није требао да буде, али сам осетила задовољство и да ми је просто некад тешко у понедељак да дођем на посао. заиста. Што ми се раније није догађало. Просто ја не желим да дођем на посао. Не осећам се више добро. У већини учioniца се не осећам добро. не осећам се уопште у овој кожи, улози коју имам и ја некако видим школу другачијом и мислим да треба</p>	<p>сам своју улогу педагога. Неком сам нешто пренео. Кад те обавезе скрхају животне, онда кажеш ја ово добро радим. Плаћају ме исто као оног ко не ради. Или ја сам професор завршивши магистарске или сутра докторске студије и са мном ради неко ко је завршио приватни факултет. Имамо исту плату. Знам да оња не зна ништа па не може никога ништа да научи, а ја сам мали геније, а сметам са својом генијалношћу сметам. Према томе неко добро то спроводи и деца добро то осећају и родитељи тако се трасирају тако се подводе. Ово што је рекла колегиница Мелита ја се исто осећам само сам мушко па другачије можда мало реагујем, али све је у праву и доћи ћемо за пар година у ситуацију да ће предавачи бити људи без много образовања. У ствари са доста образовања, а мало знања. Да ће се запошљавати због звања, а не због знања да би продавали ја сам професор итд. И тако се деградира цео систем. Уместо држава сада да нас одбрани и да заустави тренд пропадања просвете кроз ово што сам објаснио. Не изгледа да се убрзано иде да се ми сменимо и да се доведу овакви који ће са децом која су исто системом доведена дотле, неко може да се бави њима на тај начин.</p>		<p>и преживим), али у наставку је преусмерава ка полу „лоше се осећати...“, елаборишући тему страха да ће квалитетни наставници бити угрожени доласком колега који су образованији од њих али са мање знања.</p>
--	--	--	--

<p>пренео. Кад те обавезе скрхају животне, онда кажеш ја ово добро радим. Плаћају ме исто као оног ко не ради. Или ја сам професор завршивши магистарске или сутра докторске студије и са мном ради неко ко је завршио приватни факултет. Имамо исту плату. Знам да оња не зна ништа па не може никога ништа да научи, а ја сам мали геније, а сметам са својом генијалношћу сметам. Према томе неко добро то спроводи и деца добро то осећају и родитељи тако се трасирају тако се подводе. Ово што је рекла колегиница Мелита ја се исто осећам само сам мушко па другачије можда мало реагујем, али све је у праву и доћи ћемо за пар година у ситуацију да ће предавачи бити људи без много образовања. У ствари са доста образовања, а мало знања. Да ће се запошљавати због звања, а не због знања да би продавали ја сам професор итд. И тако се деградира цео систем. Уместо држава сада да нас одбрани и да заустави тренд пропадања просвете кроз ово што сам објаснио. Не ,изгледа да се убрзано иде да се ми сменимо и да се доведу овакви који ће са децом која су исто системом</p>			
---	--	--	--

доведена дотле,неко може да се бави њима на тај начин.			
--	--	--	--

<p> A119 E1: Сарадња на нивоу актива је овде ОК</p> <p>A119' E6: То је овде пракса</p> <p>A119" E2: Ја лично мислим да увек кад неко оде на неки семинар, неку едукацију, би било добро на нивоу стручног већа и на наставничком већу да презентују,упознају остале са неким својим резултатима рада. Кад сам рекла и награда,управо то и дељење тог знања и искуства, је јако корисно јер увек нешто научим па у крајњем случају се одмерим па кажем не би тако, ја не бих због тога и тога.Мислим да је то јако корисно,али не чини се јавно много</p>	<p>K164 M: Само да проверим да ли смо се добро разумели. Дакле пракса припрема часа са разматрањем тога како би то изгледало, које би се методе користиле, како почети тај час, нека врста размене, нпр. извођење неких делова тог часа пред колегама који вам онда дају неки фидбек.</p>	<p>сарадња која се не односи на наставу – сарадња која се односи на наставу</p> <p> </p> <p>Сарадња на нивоу актива је овде пракса, кад неко оде на семинар упознаје остале са резултатима – пракса заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек</p>	<p>Дискусија настаје дуж конструкта „Сарадња на нивоу актива је овде пракса, кад неко оде на семинар упознаје остале са резултатима – пракса заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек“.</p> <p>K164 доводи у питање позицију A119/A119'/A119'' да у школи постоји добра сарадња, уводећи тему заједничке припреме часова као показатеља сарадње, која се односи на наставу.</p>
<p>A120 M: Само да проверим да ли смо се добро разумели. Дакле пракса припрема часа са разматрањем тога како би то изгледало, које би се методе користиле, како почети тај час.нека врста размене нпр. извођење неких делова тог часа пред колегама који вам онда дају неки фидбек</p>	<p>K165 E1: Посећујемо ми једни друге</p> <p>K165' E1: Имамо посете часовима</p>	<p>Сарадња која се односи на наставу – сарадња која се не односи на наставу</p> <p></p> <p>практика заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек - посећујемо ми једни друге, имамо посете часовима</p>	<p>K165/K165' заједно са A120 конституише конструкт „практика заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек - посећујемо ми једни друге, имамо посете часовима“.</p> <p>Уводећи тему посете часовима, K165/K165' задржава фокус дискусије на конструкту „сарадња у вези са наставом –</p>

<p>пробао ово да урадим пробај ти да урадиш ово.</p>	<p>нешто превише. Ево, гледам и овако кад се закаже јавни час да неко се укључи, па ево сад што смо позвали за ову ваннаставну активност, нико није дошао иако је био јавни.</p> <p>К168' Е2: Ја лично мислим да је то учење да је то јао добро, али мислим да се генерално не ради, Да је јако добро јер знате ја некад када размишљам о некој наставној јединици припреми за час, видим је на свој начин. Онда би било јако корисно да чујем са стране мишљење јер некад уђем у неки зачарани круг размишљања који ме одведе у другом правцу. Мислим да увек је корисно да ми неко да сугестију или своје искуство у сваком случају. Мислим да то људи виде, сад ја размишљам гласно, да би неко протумачиће да га питаш зато што не знаш. Некако смо научени да ми морамо да будемо експерти и бојимо се да кажемо. Мени је речено кад сам ја рекла за тотално другу ствар да се не сналазим да ми је потребна помоћ, немој то да причаш испашће да не знаш. Чекај ништа није научено за читав живот. Очекује се да ми изађемо с факултета да смо експерти и то ђаци од нас очекују и ми одрасли.</p>	<p>да будемо експерти и бојимо се да кажемо, немој да тражиш помоћ јер ће испасти да не знаш</p>	<p>стицања и размене искуства из наставе, размена радних материјала – научени смо да будемо експерти и бојимо се да кажемо, немој да тражиш помоћ јер ће испасти да не знаш“. У почекту, К168/К168' задржава фокус дискусије на полу „сарађивати због размене искуства...“, али га у наставку помера ка полу „немој да тражиш помоћ...“, уводећи теме незаинтересованости наставника за сарадњу и притиска да се сарадња избегне да би се сачувао имиџ компетентности.</p>
<p>А123 Е2: Ја мислим да ми појединачно ево Јелена и ја на грађанском понекад разменимо</p>	<p>К169 М: Али и та нека традиционална култура у школи наставничког индивидуализма до</p>	<p><u>сарадња због стицања и размене искуства из наставе, размена радних материјала, школа као</u></p>	<p>К169/К169' најпре задржава фокус дискује на полу „немој да тражиш помоћ...“, елаборишући</p>

<p>неки радни материјал, Кажемо радили смо ово или пустили тај филм па је била реакција нисам очекивала, обрати пажњу, али не нешто превише. ево гледам и овако кад се закаже јавни час да неко се укључи, па ево сад што смо позвали за ову ваннаставну активност, нико није дошао иако је био јавни.</p> <p>A123' E2: Ја лично мислим да је то учење да је то јао добро, али мислим да се генерално не ради, Да је јако добро јер знате ја некад када размишљао о некој наставној јединици припреми за час, видим је на свој начин. Онда би било јако корисно да чујем са стране мишљење јер некад уђем у неки зачарани круг размишљања који ме одведе у другом правцу. Мислим да увек је корисно да ми неко да сугестију или своје искуство у сваком случају. Мислим да то људи виде, сад ја размишљао гласно, да би неко протумачиће да га питаш зато што не знаш. Некако смо научени да ми морамо да будемо експерти и бојимо се да кажемо. Мени је речено кад сам ја рекла за тотално другу ствар да се не сналазим да ми је потребна помоћ, немој то да причаш</p>	<p>тога да је сваки наставник прича за себе и да нема толико веза између, да нема толико размене између колега.</p> <p>K169' M: Шта ви мислите о том неком покушају да се заправо професионални развој смести на организациони ниво? Заправо школа да буде јединица професионалног развоја. Не појединачни наставник. Него се та решења траже неким мрежама подршкама, сталним телима у којима би наставници једни другима пружали ресурсе знања, размену, подршку. Шта мислите о томе?</p>	<p><u>јединица професионалног развоја</u> (не само због критеријума, већ искуства, неки колега вам каже 'Ја сам пробао ово да урадим, пробај ти да урадиш ово') – <u>научени смо да будемо експерти и бојимо се да кажемо, немој да тражиш помоћ јер ће испасти да не знаш, наставнички индивидуализам</u></p>	<p>је темом културе наставничког индивидуализма као доминантном у школи. У наставку, K169/K169' преусмерава фокус на супротни пол, уводећи тему организационог професионалног развоја, који подразумева сарадничке мреже у којима наставници размењују знања и пружају подршку једни другима.</p>
---	---	--	---

<p>испашће да не знаш. Чекај ништа није научено за читав живот. Очекује се да ми изађемо с факултета да смо експерти и то ђаци од нас очекују и ми одрасли.</p>			
<p>A124 M: Али и та нека традиционална култура у школи наставничког индивидуализма до тога да је сваки наставник прича за себе и да нема толико веза између, да нема толико размене између колега.</p> <p>A124' M: Шта ви мислите о том неком покушају да се заправо професионални развој смести на организациони ниво? Заправо школа да буде јединица професионалног развоја. Не појединачни наставник. Него се та решења траже неким мрежама подршкама, сталним телима у којима би наставници једни другима пружали ресурсе знања, размену, подршку. Шта мислите о томе?</p>	<p>K170 E6: Ако изолујете школу као јединку, без ових свих утицаја лоших које смо ми навели, онда то има смисла ако су људи подједнаког интересовања, знања.</p> <p>K170' E6: ПА чим имаш диплому озбиљне школе, диплома ти даје атрибут да може тако да се посматра. Значи ако су људи подједнаког знања, енергије, воље, мотива, то може. Ако нису, сами себе укључују или искључују. Ја тако сматрам ко динамика групе. Она педагог у интересу у школи да одлучи да сви треба да дишемо ко једно, то је ОК. И треба. НА крају ће да буде пита имаће сву форму и кување и печење та температура, али питање да ли ће да се распадне за 20 мин. или за 2х. То је за мене једна озбиљна ситуација ако кажете да да треба, треба да разговарају да будемо један тим, интерактивни да будемо све је то замишљено супер, али једноставно живот, време, ситуација то демантује. Неће сви да се уклопе како треба, а поготово да буду истрајни.</p>	<p>школа као јединица професионалног развоја (сарадња због стицања и размене искуства из наставе, размена радних материјала, не само због критеријума, већ искуства, неки колега вам каже 'Ја сам пробао ово да урадим, пробај ти да урадиш ово') - <u>наставнички индивидуализам, не можемо сви да дишемо као један, људи нису подједнако заинтересовани за сарадњу, неће сви да се уклопе</u> (научени смо да будемо експерти и бојимо се да кажемо, немој да тражиш помоћ јер ће испасти да не знаш)</p>	<p>K170/K170 ' помера фокус дискусије ка полу „немој да тражиш помоћ...“, елаборишући тему разлика у посвећености међу наставницима као препреке за сарадњу у школи.</p>

<p>➡ A125 M: Са којим проблемима се ви најчешће сусрећете у пракси? Шта су то проблемске ситуације које ви треба да решавате? A125' M: Мотивација ученика</p>	<p>K173 Г1: Мотивација K173' Г1: Не K173" Г1: Сопствена мотивација</p>	<p>наставници немотивисани – наставници мотивисани (?)</p>	<p>Дискусија се организује око конструкта наставничке мотивисаности.</p>
<p>A126 Г1: Мотивација A126' Г1: Не A126" Г1: Сопствена мотивација</p>	<p>K174 M: како себе мотивисати</p>	<p><u>наставници немотивисани, како себе мотивисани</u> – наставници мотивисани</p>	<p>K174 заједно са A126/A126'/A126'' фокусира дискусију ка полу „наставници немотивисани“.</p>
<p>A127 M: како себе мотивисти</p>	<p>K175 Г1: Тачно јер ми се више не долази у школу K175' Г1: Зато што не постоји уређен систем по коме функционише школа. Не ова него за својих 25 год. професуре једноставно пукла сам. Била сам строга па сам била блага па сад сам почела после дуго година и шта други мени кажу и врло често се саветујем са колегама зашто ја да држим час када то никоме не треба. ЈА вршим одређено насиље и онда се деси да уђем у учионицу час почне и испостави се да је сјајан. И оно што ми смета када се ипак створи мотивација на часу, оно што ми смета то је један образац матрица кад ја њима кажем отворите свеске напишем неки застрашујући наслов иако је на српском јер наводно граматика мора на српском да се предаје, а не на француском, а ми смо у гимназији. И то је другоразредни</p>	<p><u>како себе мотивисати, више ми се не долази у школу, држим час који никоме не треба – уђем у учионицу и испостави се да је час сјајан, успостави се комуникација, онда ја добијем мотивацију</u></p>	<p>K175/K175' најпре усмерава фокус дискусије ка полу „наставници немотивисани...“, уводећи тему доживљаја наставника да врши насиље јер држи часове који никоме не требају. У наставку, преусмерава дискусију ка супротном полу, износећи да наставник постане мотивисан када час буде добар и када успостави комуникацију са ученицима.</p>

<p>другоразредни предмет. Онда ја добијем мотивацију, али та матрица да се само билдовањем може научити језик је донекле тачна. Дете кажи ми хоћу да пијем воде на том језику. ТИ то не можеш да знаш ако не знаш презент. Нека каже ж л ло не мора да буде тачно. Комуникација је успостављена</p>			
<p>A129 Г2: Колегиница је сад нагласила сопствену мотивацију односно недостатак сопствене мотивације, а заправо мислим да то јесте директна последица недостатка њихове мотивације.</p> <p>A129' Г2: Кад су ђаци мотивисани да науче и ми смо мотивисани. Сад ако мало уђемо у ту друштвену анализу због чега све они нису мотивисани, то је већ сад шира расправа. Оно што нама недостаје заиста недостаје нам прво стратегија у образовању. Ми нити имамо корелацију између неких зашто не и тржишних потреба данас у Србији са системом образовања.</p>	<p>K177 М: Да ли је то проблем праксе?</p>	<p>то је проблем праксе – то није проблем праксе</p> <p>↓</p> <p>недостатак мотивације наставника је директна последица недостатка мотивације ученика, а ученици су немотивисани јер нема стратегије образовања - постоји стратегија образовања (?)</p>	<p>K177 оспорава позицију A129/A129' да је недостатак стратегије образовања проблем на нивоу наставне праксе, чиме се конституишу два нова конструкта: „недостатак мотивације наставника је директна последица недостатка мотивације ученика, а ученици су немотивисани јер нема стратегије образовања - постоји стратегија образовања“ и њему надређени конструкт „проблем праксе – није проблем праксе“. На тај начин, K177 настоји да дискусију преусмери ка елаборацији пола „проблеми праксе“, у складу са претходним током дискусије.</p>

<p>A130 M: Да ли је то проблем праксе?</p>	<p>K178 Г2: Јесте проблем праксе. Друго можда много важније је недостатак било какве везе између образовања и угледа у друштву. Просто негативни хероји су још увек модели. МИ не можемо са овом платом и са овим статусом у друштву да им будемо модели никако. МИ смо више смешни. В Ише и сами себи некад делујемо као клонови. ЈА сад ово мало карикирам не свуда и не увек и не сваком, али тако је. просто не можемо да им будемо модели, колико год да ми желимо и колико год да некад умишљамо да јесмо.</p>	<p><u>Проблем праксе</u> – није проблем праксе</p> <p>Наставници немају углед, не могу да буду модели – наставници имају углед, могу да буду модели (?)</p>	<p>K178 оспорава позицију A130 да стратегија образовања није проблем праксе и уводи тему недостатка угледа наставника, додатно елаборишући пол „проблем праксе“.</p>
<p>A129 Г2: Колегиница је сад нагласила сопствену мотивацију односно недостатак сопствене мотивације, а заправо мислим да то јесте директна последица недостатка њихове мотивације.</p> <p>A129' Г2: Кад су ђаци мотивисани да науче и ми смо мотивисани. Сад ако мало уђемо у ту друштвену анализу због чега све они нису мотивисани, то је већ сад шира расправа. Оно што нама недостаје заиста недостаје нам прво стратегија у образовању. Ми нити имамо корелацију између неких зашто не и тржишних потреба данас у Србији са системом образовања.</p>	<p>K179 Г3: Не знам шта је питање недостатка у ствари ми уопште не причамо о мотивацији сад.</p> <p>K179' Г3: Да ли проблеми у учионици или генерално у професији?</p>	<p>проблеми генерално у професији (није проблем праксе) – <u>проблеми у учионици</u> (проблем праксе)</p> <p>недостатак мотивације наставника је директна последица недостатка мотивације ученика, а ученици су немотивисани јер нема стратегије образовања и зато што наставници немају углед, проблеми генерално у професији – постоји стратегија образовања и наставници имају углед (?)</p>	<p>K179/K179' оспорава позицију A129/A129'/A129'' да су недостатак стратегије и угледа наставника проблеми везани за школску праксу. На тај начин, K179/K179' елаборише пол „проблем у пракси“, интерпретирајући мотивацију наставника као проблем везан за праксу, не за наставничку професију уопштено.</p>

<p>A129" Г2: Јесте проблем праксе. Друго можда много важније је недостатак било какве везе између образовања и угледа у друштву. Просто негативни хероји су још увек модели. МИ не можемо са овом платом и са овим статусом у друштву да им будемо модели никако. МИ смо више смешни. В Ише и сами себи некад делујемо као клонови. ЈА сад ово мало карикирам не свуда и не увек и не сваком, али тако је. просто не можемо да им будемо модели, колико год да ми желимо и колико год да некад умишљамо да јесмо.</p>			
<p>A131 Г3: Не знам шта је питање недостатак у ствари ми уопште не причамо о мотивацији сад.</p> <p>A131' Г3: Да ли проблеми у учионици или генерално у професији?</p>	<p>K180 М: питање је са којим проблемима се сусрећете ви као практичар у настави , у школи свакодневни проблеми шта су?</p> <p>K180' М: у овој школи у којој ви радите ваши лично проблеми, а и за наставу уопште.</p>	<p>проблеми генерално у професији (недостатак мотивације наставника је директна последица недостатка мотивације ученика, а ученици су немотивисани јер нема стратегије образовања и зато што наставници немају углед ?) – <u>проблеми у учионици,</u> <u>проблеми са којима се сусрећете ви као практичари у настави</u> (проблем праксе)</p>	<p>K180/K180' задржава фокус на полу „проблеми праксе“, додатно оснажујући елаборацију овог пола темом проблема са којима се сусрећу наставници као практичари.</p>

<p>➡ (М: са каквим проблемима се ви конкретно суочавате? Осим ових које смо мапирали до сада и да ли постоји још нешто што овако што ви препознајете као проблем, као изазов?)</p> <p>A144 Г6: ЈА сам само проф. грађанског васпитања. ТАко кажу неке колеге. Иначе сам по образовању етнолог - антрополог. ЈА сам се нашла просто у овом послу и најмлађа сам по стажу школском. Имам радно искуство. Скоро 30 год. радног стажа имам, али оно што мене мучи је то да када ја желим, а има потребе да се стално нешто ново сазнаје, некако ми је бљак да се учи него да се сазнаје јер односи у друштву се тако мењају. Догађају се разне ствари живот нам се мења па се онда намећу и нека нова понашања, некаква нова размишљања итд. Када сам ја спремна и поред тр мале плате, а немам други избор и извор зараде осим овога што радим у школи, када сам спремна да идем на разне семинаре да их сама плаћам или некаквом својом заслугом да их добијем гратис. Рецимо имам случај да овде имам разумевање од стране директора, а у другој школи немам. Иако ја хоћу и спремна сам и поред година.</p> <p>A144' Г6: Да у једној школи</p>	<p>K199 Г4: Али ти имаш императив да ти мораш, БОЈана, да имаш одређен број сати семинара. ТИ имаш тај проблем. Шта ћемо ми други који имамо проблем да желимо да идемо на семинаре врло стручне, врло потребне. Није то сад тапшање рукама него заиста стручан семинар. Не можеш да одеш јер су ти семинари скупи. Школа или Министарство или већ ко то не може наводно. Једнима можемо једнима не можемо. Шта ћемо ту? И ту је проблем. Једнима буде плаћен семинар. Једнима не. Који су то параметри по којима се одређује да ли је за неког битно или није битно? ТУ смо ми условљени са не знам којим бројем сати у року од 5 год. семинар рада морамо да имамо. Шта сутра ће неко доћи рећи не може 100 сати.</p>	<p>Директор у једној школи дозволи одлазак са семинар, а у другој школи не дозволи, ја дрхтим када треба треба да будем обавештена да ли идем на семинар – шта ми да радимо који желимо да идемо на семинаре, али не можемо јер су скупи, Министарство не може да плати, једнима буде плаћен семинар, једнима не</p>	<p>Дискусија се одвија дуж конструкта који се односи на проблеме у вези са семинарима, „директор у једној школи дозволи одлазак на семинар, а у другој не – хоћемо да идемо на семинаре али не можемо јер су скупи, једнима се плаћа, а другима не“.</p>
--	---	--	--

<p>рецимо директор каже можеш иди, а у другој школи каже не можеш да идеш. А тај семинар и то едуковање и све то што ја радим и желим сама пошто знам свесна сам тога да школа не може то да плати, да Министарство то не може да ми плати, али ја ћу да платим. А144" Г6: У самој школи наравно. И када чујем да ми тамо онај директор оне друге школе, ја дрхтим кад треба да буде она обавештена о томе да ја идем на семинар и када она каже не може, ја онда размишљам о том па добро шта је ово шта сад ово значи? А једна и друга школа су у систему образовном и требале би да раде по истом систему.</p>			
<p>А145 Г4: Али ти имаш императив да ти мораш, БОЈана, да имаш одређен број сати семинара. ТИ имаш тај проблем. Шта ћемо ми други који имамо проблем да желимо да идемо на семинаре врло стручне, врло потребне. Није то сад тапшање рукама него заиста стручан семинар. Не можеш да одеш јер су ти семинари скупи. Школа или Министарство или већ ко то не може наводно. Једнима можемо једнима не можемо. Шта ћемо ту? И ту је проблем. Једнима буде плаћен семинар. Једнима не. Који су то параметри по којима се одређује да ли је за неког битно или није битно? ТУ смо ми условљени са не знам којим бројем</p>	<p>К200 Г7: Жалосно је да предмети не уживају подједнак третман. Да су подељени на тобоже неке јако важне неке мање важне и неважне.</p> <p>К200' Г7: Имате први страни језик и други који је такорећи мање важан јел да.</p>	<p>Једнима семинар буде плаћен, једнима не, предмети не уживају подједнак третман, подељени су на јако важне, мање важне и неважне – предмети уживају подједнак третман (?)</p>	<p>К200/К200' заједно са А145 конституише нови конструкт „предмети не уживају једнак третман – предмети уживају једнак третман (?)“</p>

<p>сати у року од 5 год.семинар рада морамо да имамо. Шта сутра ће неко доћи рећи не може 100 сати.</p>			
<p>A146 Г7: Жалосно је да предмети не уживају подједнак третман.Да су подељени на тобоже неке јако важне неке мање важне и неважне.</p> <p>A146' Г7: Имате први страни језик и други који је такорећи мање важан јел да.</p>	<p>K201 Г2: А за то смо ми криви.</p> <p>K201' Г3: Хоћу само да кажем да се слажем са колегом у суштини то предмети важни или не. ТО већ ко ради наставне планове генерално се побринуо и има неки начин зашто мисли да то треба да зазме тај број часова,али да општа клима у школи, ја мислим да грешите,да није неки предмет важнији од других, да све то зависи како се ви поставите генерално, да ли ће вас неко ценити, да ли ће ученици бити мотивисани, све то зависи од вас.</p>	<p><u>предмети не уживају подједнак третман, подељени су на јако важне, мање важне и неважне</u> – предмети уживају подједнак третман (?)</p> <p><u>наставници криви (одговорни), како се поставите зависи да ли ће вас неко ценити</u> – наставници нису криви (одговорни), клима у школи је таква да нису сви предмети једнаки (?)</p>	<p>K201/K201' додатно елаборише пол „предмети не уживају једнак третман“ уводећи тему одговорности наставника за статус њиховог предмета у школи. На тај начин, конституише се конструкт, који се односи на агенсност наставника „наставници криви... – наставници нису криви“.</p>
<p>A147 Г2: А за то смо ми криви.</p> <p>A147' Г3: Хоћу само да кажем да се слажем са колегом у суштини то предмети важни или не. ТО већ ко ради наставне планове генерално се побринуо и има неки начин зашто мисли да то треба да зазме тај број часова,али да општа клима у школи, ја мислим да грешите,да није неки предмет важнији од других, да све то зависи како се ви поставите генерално, да ли ће вас неко ценити, да ли ће ученици бити мотивисани, све то зависи од вас.</p>	<p>K202 Г1: МА колеге те не поштују</p> <p>K202' Г6: Колеге те не поштују тачно.</p>	<p><u>предмети не уживају подједнак третман, подељени су на јако важне, мање важне и неважне</u> – предмети уживају подједнак третман (?)</p> <p><u>наставници криви (одговорни), како се поставите зависи да ли ће вас неко ценити</u> – <u>колеге те не поштују</u></p>	<p>K202/K202' помера фокус дискусије ја полу „колеге те не поштују (наставници нису криви)“, чиме оспорава позицију A147/A147' да су за неравноправан положај предмета у школи одговорни наставници</p>

<p>➡ A148 Г1: Да ли могу да се надовежем на ову теорију и да вам то потврдим јучерашњим догађајем. ЈА улазим код психолога, не могу да кажем психолошкиња извињавам се, психолога школе Славице и ту су две ученице на разговору. ето причају смислу струдирања шта би како би о професионалној оријентацији с тим што би једна дошла на разговор, ова друга која учи француски учи немачки дакле ова јој прави само друштво тзв, францускиња у даљем тексту. Дакле францускиња ме погледа овако</p> <p>A148' Г1: Рецимо и каже ја уопште не разумем зашто имам две јединице у дневнику? Ту јој је био одељенски старешина који је погледа онако сав побледео. Психолог школе који чекајте полако. Салвице, молим те ништа није полако. Ово није дете са проблемом ово је дете које не излази из шопинг центра. Имала сам тог дана ћас са Душаном Кргићем њеним рођеним братом са којим сам уживала да би после имала са њом један ужасан дан понижавајући. ево ти шта се дешава . Ја кажем Андреа,хајде сада док твоја другарица прича о свом проблему, а ја сам завршила часове, хајде да сада обновимо,мада је она увек имала 5. Сад шта је ту у питању</p>	<p>К203 М како је то утицало на вас?</p>	<p>Ученица није мотивисана за учење (ученик је одговоран) – <u>како је то утицало на Вас</u> (наставник је одговоран)</p>	<p>К203 заједно са А148/А148' конституише конструкт „ученица није мотивисана за учење – како је то утицало на Вас“, што су нове ознаке конструкта „ученик је одговоран – наставник је одговоран“. Заузимањем супротне позиције, К203 настоји да дискусију усмери ка доживљају наставника, а да је удаљи од описа догађаја или поступака ученика.</p>
--	--	---	--

<p>мотивација њена итд. да не улазим у ту анализу, тек код ње је било овако. Кад сам јој рекла хајде, она ме погледала овако бело. Добро даћу ти 2 петица на ове две јединице Она каже стварно? Наравно да нећу.</p>			
<p>A149 M: како је то утицало на вас?</p>	<p>K204 Г1: Шта је кључ? То што је рекла, у реду је међутим питам другарицу пред одраслима поштен један исказ, Шта би ти дете радила да ти професор језика понуди да сад мало радиш немачки јер си рекла италијански ти се не допада. Студираћеш немачки и енглески највероватније. Каже ја бих одмах отишла. Не зато што је то проф. Индира него зато што волим немачки. Рекох Андреа,мени је само жао што ниси</p>	<p>Како је то утицало на Вас (наставников је одговоран) – <u>ученица није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење</u> (ученик је одговоран)</p>	<p>K204 помера фокус дискусије ка полу „ученица није мотивисана“, уводећи тему прилике коју ученица пропушта да додатно вежба француски језик.</p>
<p>A150 Г1: Шта је кључ? То што је рекла, у реду је међутим питам другарицу пред одраслима поштен један исказ, Шта би ти дете радила да ти професор језика понуди да сад мало радиш немачки јер си рекла италијански ти се не допада. Студираћеш немачки и енглески највероватније. Каже ја бих одмах отишла. Не зато што је то проф. Индира него зато што волим немачки. Рекох Андреа,мени је само жао што ниси</p>	<p>K205 M како сте се ви осећали то ме занима?</p>	<p>ученица није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење (ученик је одговоран) – <u>како сте се Ви осећали (наставник је одговоран)</u></p>	<p>K205 поново помера фокус на пол „како сте се Ви осећали (наставник је одговоран)“, оспоравајући позицију A150 да је предмет разговора немотивисаност ученика.</p>

<p>A151 M како сте се ви осећали то ме занима?</p>	<p>K206 Г1: Ја сам се осећала као особа која под хитно треба да мења посао.</p>	<p><u>Како сте се Ви осећали</u> (наставник је одговоран) - ученица није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење (ученик је одговоран) (?)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><u>Осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао – осећати се као особа која је задовољна својим послом (?)</u></p>	<p>K206 прихвата да додатно елаборише пол наставничке одговорности, уведећи тему тога да се наставница осећала као особа која жели да промени посао. На тај начин, K206 користи конструкт „осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао – осећати се као особа која је задовољна својим послом“, као конструкт који се налази у подручју примене пола наставничке одговорности.</p>
<p>A152 Г1: Ја сам се осећала као особа која под хитно треба да мења посао.</p>	<p>K207 M како се осећа особа која под хитно треба да мења посао?</p> <p>K207' M како се осећа?</p>	<p><u>како се осећа особа која под хитно треба да мења посао</u> (како сте се Ви осећали; наставник је одговоран) - ученица није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење (ученик је одговоран) (?)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><u>Осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао – осећати се као особа која је задовољна својим послом (?)</u></p>	<p>K207/K207' задржава фокус на полу наставникове одговорности и додатно га појачава подстичући елаборацију осећаја да треба мењати посао. На тај начин, K207/K207' настоји да „наметне“ доживљаје наставника као преовлађујуће значење дискусије.</p>

<p>A153 M како се осећа особа која под хитно треба да мења посао?</p> <p>A153' M како се осећа?</p>	<p>K208 Г1: Антидепресив ми треба</p> <p>K208' Г1: Осећала сам се понижена. ЈА превазилазим то ја моје ја избришем и онда сам професор, али ово је било онако лично. Она је супер паметно дете, а шта то значи? И у пубертету је</p>	<p><u>како се осећа особа која под хитно треба да мења посао</u> (како сте се Ви осећали; наставник је одговоран) – <u>она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је</u> (ученица није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење; ученик је одговоран) (?)</p> <p><u>антидепресив ми треба, осећала сам се понижено</u> (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао) – осећати се као особа која је задовољна својим послом (?)</p>	<p>K208/K208' најпре задржава фокус дискусије на полу наставникове одговорности (надређеног конструкта) и елаборише га помоћу теме потребе наставника за антидепресивима и осећаја понижености, што су нове ознаке ранијег конструкта: „антидепресив ми треба, осећала сам се понижено (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао) – осећати се као особа која је задовољна својим послом“. У наставку, међутим, помера фокус на супротни пол надређеног конструкта „она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је (ученица није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење; ученик је одговоран)“, уводећи тему паметног детета које је у пубертету.</p>
<p>A154 Г1: Антидепресив ми треба</p> <p>A154' Г1: Осећала сам се понижена. ЈА превазилазим то ја моје ја избришем и онда сам професор, али ово је било онако лично. Она је супер паметно дете, а шта то значи? И у пубертету је</p>	<p>K209 Г2: Али ту је и наш проблем. Дошли смо можда до једног од кључних проблема у пракси што се тиче оцењивања, а то је она вечита дилема наша кад је праведност у оцењивању дакле да ли кад проценимо да је дете способније, да ли му дати и нижу оцену.</p>	<p>антидепресив ми треба, осећала сам се понижено (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао) - она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је, један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблеми у пракси)</p>	<p>K209 заједно са A154/A154' конституише нови конструкт „она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је, један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблеми у пракси) - антидепресив ми треба, осећала сам се понижено (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао)“, чиме настоји да дискусију усмери ка</p>

			елаборацији професионалних проблема и изазова, а да је удаљи од елаборације наставничких осећања и доживљаја.
A155 Г2: Али ту је и наш проблем. Дошли смо можда до једног од кључних проблема у пракси што се тиче оцењивања, а то је она вечита дилема наша кад је праведност у оцењивању дакле да ли кад проценимо да је дете способније, да ли му дати и нижу оцену.	K210 М Није то сад тема. тема је како ви лично то доживљавате	један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблем праксе) - <u>како ви лично доживљавате</u>	K210 поново помера фокус дискусије ка полу „доживљај/одговорност наставника“, инсистирајући да се дискусија организује као елаборација наставничких доживљаја и личних значења.
A155 Г2: Али ту је и наш проблем. Дошли смо можда до једног од кључних проблема у пракси што се тиче оцењивања, а то је она вечита дилема наша кад је праведност у оцењивању дакле да ли кад проценимо да је дете способније, да ли му дати и нижу оцену	K211 Г1: Њој је само битна оцена.	један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблем праксе – наставник је одговоран) - <u>њој је само битна оцена</u> (није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење, ученик је одговоран ?)	K211 оспоравајући позицију A155 кроз тему ученичине одговорности за проблем, реинтерпретира пол праведности оцењивања као пол који се односи на одговорност наставника и тако враћа дискусију на надређени конструкт наставничке спрам ученичке одговорности, који сада има нове ознаке „један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблем праксе – наставник је одговоран) - њој је само битна оцена (није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење, ученик је одговоран ?)“.
A156 Г1: Њој је само битна оцена	K212 М то смо апсолвирали прошли пут. Оно што мене сад занима оно иза тога. Кад би неко могао да види како ви размишљате, шта осећате,	њој је само битна оцена (није мотивисана за учење, пропушта прилику за додатно учење, ученик је	K212 помера дискусију ка полу наставничке одговорности, инсистирајући на теми како наставници размишљају и шта

	шта би могло да види?	одговоран ?) – мене занима оно иза тога, како ви размишљате, шта осећате (наставник је одговоран)	осећају у вези са неком проблемском ситуацијом.
--	-----------------------	---	---

<p>➡ A166 M само ми кажите шта мислите о могућности да у нашем образовном систему постану присутнији неки облици професионалног усавршавања који су онако доста тренд и у свету, а то је да се професионални развој дешава на организационом нивоу. Дакле да је цела школа једна организациона целина укључена у професионални развој где се инсистира на култури сарадње између наставника, где постоји</p>	<p>K226 Г3: Нама тај професионални развој не би користио. Какве ми везе имамо са генерално школом. Сваки предмет ће то рећи исто, а поготово страни језик, који учи страну културу који имамо тотално једну перспективу другачију у односу на било који други предмет.</p> <p>K226' Г1: Ма ми смо појединци побогу.</p>	<p>Професионални развој на организационом нивоу, култура сарадње међу наставницима – имамо другачију перспективу у односу на друге предмете, ми смо појединци</p>	<p>Конституише се конструкт који се односи на културу сарадње наспрам индивидуалистичке културе у школи. K226/K226' оспорава позицију A166 уводећи тему специфичности перспектива различитих предмета и наставника као индивидуалиста.</p>
<p>A167 Г3: Нама тај професионални развој не би користио. Какве ми везе имамо са генерално школом. Сваки предмет ће то рећи исто, а поготово страни језик, који учи страну културу који имамо тотално једну перспективу другачију у односу на било који други предмет.</p> <p>A167' Г1: Ма ми смо појединци побогу.</p>	<p>K227 Г6: Зашто да не бисмо могли једни с другима?</p>	<p>Имамо другачију перспективу у односу на друге предмете, ми смо појединци – <u>зашто да не бисмо могли једни с другима (култура сарадње међу наставницима)</u></p>	<p>K227 фокусира дискусију на полу „култура сарадње...“, оспоравајући позицију A167/A167' да су наставници индивидуалци и да су перспективе различитих предмета „несамерљиве“</p>
<p>A167 Г3: Нама тај професионални развој не би користио. Какве ми везе имамо са генерално школом. Сваки предмет ће то рећи исто, а поготово страни језик, који учи страну културу који</p>	<p>K228 M ти облици сарадње би могли да подразумевају пружање међусобне подршке, планирање неко заједничко.</p>	<p>Имамо другачију перспективу у односу на друге предмете, ми смо појединци – <u>сарадња подразумева пружање подршке и заједничко планирање (култура сарадње)</u></p>	<p>K228 задржава фокус дискусије на полу „култура сарадње“, додатно је елаборишући темама пружања међусобне подршке и заједничког планирања.</p>

	шпанског језика. Значи не ни немачког не ни француског иако они имају заједничких	<u>језика (имамо другачију перспективу)</u>	дискусије наметне проблем недовољног посвећивања пажње специфичним потребама наставника и предмета.
A170 Г3 Али ми сад радимо исто што раде ови из Министарства поистовећујемо наставу са планирањем. Ја не знам зашто то планирање у тој мери. Нико не води рачуна о томе како се држи настава, где се греша. При томе ја треба конкретно да познајем савремене трендове у методици наставе шпанског језика. Значи не ни немачког не ни француског иако они имају заједничких	K232 Г7: Ја мислим да је баш разочаравајућа сарадња међу професорима унутар једног колектива. K232' Г7: Не постоји, чак не комуницирају апсолутно професори	нико не води рачуна о томе како се држи настава, треба да познајем конкретно савремене трендове у методици наставе шпанског језика (имамо другачију перспективу) – <u>разочаравајућа сарадња међу професорима унутар колектива, не комуницирају професори међусобно (култура сарадње)</u>	K232 помера фокус дискусије ка полу „култура сарадње“, уводећи тему разочаравајуће лоше сарадње међу наставницима. На тај начин, K232 настоји да појача значај теме културе сарадње и да дискусију усмери ка њеној елаборацији.
A171 Г7: Ја мислим да је баш разочаравајућа сарадња међу професорима унутар једног колектива. A171' Г7: Не постоји, чак не комуницирају апсолутно професори	K233 М: баш негде што сте прошли пут и сами истакли једну врсту одсуства подршке, тога да сте некако сами у неким стварима.	<u>Разочаравајућа сарадња међу професорима унутар колектива, не комуницирају професори међусобно, одсуство подршке, сами сте у неким стварима – имамо другачију перспективу... (?)</u>	K233 задржава фокус дискусије на полу „разочаравајућа сарадња (култура сарадње)...“, додатно га елаборишући кроз тему одсуства подршке у наставничком колективу. Тиме K233 настоји да оснажи дискусију о сарадњи међу наставницима.
A172 М: баш негде што сте прошли пут и сами истакли једну врсту одсуства подршке тога да сте некако сами у неким стварима	K234 Г3: То је одсуство подршке државе, система, а не појединца. K234' Г5: Можда се нисмо ту добро изразили не односи се на то да је сваки човек острво у овој школи или некој другој школи већ на то да један колектив било које школе нема подршку од друштва. K234" Г3: Проблем је у друштву, а не	Одсуство подршке, сами сте у неким стварима (наставник је одговоран) – одсуство подршке државе, система, проблем је у друштву (држава је одговорна)	K234/K234'/K234'' заједно са A172 конституишу нов конструкт „одсуство подршке, сами сте у неким стварима (наставник је одговоран) – одсуство подршке државе, система, проблем је у друштву (држава је одговорна)“, оспоравајући позицију A172 да постоји проблем одсуства

	у колективу.		подршке међу колегама и настојећи да дискусију усмере ка елаборацији теме недостатка подршке друштва и система. На тај начин, К234/К234'/К234'' померају преовлађујуће значење дискусије од теме наставника као агенса промене, ка теми система као агенса.
А170 Г3 Али ми сад радимо исто што раде ови из Министарства поистовећујемо наставу са планирањем. Ја не знам зашто то планирање у тој мери. Нико не води рачуна о томе како се држи настава, где се греши. При томе ја треба конкретно да познајем савремене трендове у методици наставе шпанског језика. Значи не ни немачког не ни француског иако они имају заједничких	К235 Г7: Да ли сте ви у вашем активу разменили једну припрему? ЈА немам с ким пошто сам једини професор веронауке у школи.	нико не води рачуна о томе како се држи настава, треба да познајем конкретно савремене трендове у методици наставе шпанског језика (имамо другачију перспективу) - <u>да ли сте у вашем активу разменили једну припрему (култура сарадње)</u>	К235 заједно поново усмерава дискусију ка конструкту културе сарадње у школи, елаборишући пол сарадње, кроз тему размене припрема за часове унутар стручног већа.
А173 Г7: Да ли сте ви у вашем активу разменили једну припрему? ЈА немам с ким пошто сам једини професор веронауке у школи.	К236 Г3: Знам,али опште та припрема ми се вртимо око те баналне администрације.	Да ли сте у вашем активу разменили једну припрему (култура сарадње) – у припреми за час се вртимо око баналне администрације	К236 заједно са А173 конституише конструкт „да ли сте у вашем активу разменили једну припрему (култура сарадње) – у припреми за час вртимо се око баналне администрације“. К236 оспорава позицију А173 уводећи тему површне и формалне припреме за час, која се своди на попуњавање формулара.
А174 Г3: Знам,али опште та припрема ми се вртимо око те баналне администрације.	К237 М: није то само питање припреме планирања. То је и питање грађења једне културе једне климе у школи	У припреми за час се вртимо око баналне администрације – <u>није то само питање припреме, планирања, то је и</u>	К237 помера фокус дискусије ка полу „није то само питање припреме, планирања, то је и питање грађења културе

		<u>питање грађења културе сарадње у школи</u>	сарадње у школи“, оспоравајући позицију А174 да се сарадња своди на планирање.
А175 М: није то само питање припреме планирања. То је и питање грађења једне културе једне климе у школи	К238 Г3: Али ми смо ОК: Замислите сад у свакој фирми да су сви тамо другари. То опет зависи од вас и од вашег односа да ли хоћете	није то само питање припреме, планирања, то је и питање грађења културе сарадње у школи – ми смо ОК, не треба сви да будемо другари, то зависи од тога да ли хоћете (имамо другачију перспективу...)	К238 поново помера фокус дискусије ка полу „имамо другачију перспективу...“ и додатно га елаборише кроз тему добровољног избора да наставници у колективу буду другари. На тај начин К238 настоји да оспори позицију А175 да је важно развијати културу сарадње, која у овом контексту добија значење присних односа међу наставницима.
А176 Г3: Али ми смо ОК: Замислите сад у свакој фирми да су сви тамо другари. То опет зависи од вас и од вашег односа да ли хоћете	К239 М не значи нужно да морате да се дружите него просто упућени сте једни на друге да сарађујете К239' М али да се то систематизује да с е то учини као пракса школе	ми смо ОК, не треба сви да будемо другари, то зависи од тога да ли хоћете (имамо другачију перспективу...) – <u>не значи да морате да се дружите, него сте упућени једни на друге</u>	К239/К239' преусмерава фокус дискусије на пол културе сарадње, уводећи тему неопходности да наставници буду упућени једни на друге.

ПРИЛОГ 3

Матрица конструката

Агенсност	МОЋИ УТИЦАТИ НА ПРОМЕНУ: ←	НЕ МОЋИ УТИЦАТИ НА ПРОМЕНУ: →
	<p>оно на шта могу да утичем, шта зависи од мене; оно што можеш да урадиш; проблем на коме може да се ради; осећам се испуњеније и поред тога што су ту деца коју не желим на часу; огроман корак је направљен тиме што смо дефинисали питање „Шта ја могу да урадим да се осећам испуњеније и поред тога што су ту они...“; пронаћи златну средину; треба да имамо очекивања која нису превелика; не би требало да желим да деца нису на часу; можда су наша очекивања превелика; нисмо од оних који ће одустати, жеља да се жртвујемо; вуци, носи, пренеси; немам недостижне стандарде за добре оцене; ја себе избрусим да нећу да реагујем на то, зашто да се стално бавим децом која неће, а да запоставим децу која хоће да раде; имам припремљена питања за децу која не желе; било је освешћујуће колико можете да урадите; ако заједно кренемо, можда ћемо нешто променити; можемо да тражимо да будемо упорни; поента је шта је оно на шта могу да утичем, шта зависи од мене; бавимо се оним што је у вашој моћи, а што ће вам помоћи да се боље осећате; кад те животне обавезе скрхају, онда кажеш ја ово добро радим, бити потврђен, некога сам нешто научио</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> • иновирати наставу – не иновирати наставу; • применити нове методе на часу – не применити нове методе на часу; • више се ослањати на постојеће људе – не ослањати се више на постојеће људе • прихватити људе какви јесу – не прихватити људе какви јесу • радити са децом коју интересује, а не обраћати пажњу на оне које не желим на часу – обраћати пажњу на оне које не желим на часу • ја бих могла у мојој ситуацији да радим са децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу – не знам шта да радим са онима које не желим на часу • ја себе избрусим да нећу да реагујем на то, зашто да се стално бавим децом која неће, а да запоставим децу која хоће да раде, могу да избалансирам нивое њиховог знања без искључивања, морамо осветити шта можемо да урадимо да би нам било боље, не морамо да се помиримо са судбином да је то изгубљено време, шта можете да урадите да не буде изгубљено време, могу да будем флексибилна – припремити питања за децу која не желе је губљење времена, даћу ја њема двојку • нисмо од оних који ће одустати, вучем опрему јер ми је лакше да му покажем него да причам – други одустају • импровизовати а да не буде промашен час – импровизовати да би се спустили критеријуми 	<p>оно на шта не могу да утичем, оно што не можеш да урадиш, проблем на коме не може да се ради; тешко да могу да радим са децом коју интересује, а да не обраћам пажњу на оне које не желим на часу; не могу да будем задовољна, ако су ту деца коју не желим на часу; најрадије бих их пустила напоље, али не могу то да урадим; не могу ништа, имамо један кабинет за хемију и физику, имам креду и таблу; наставници који раде само у овој школи извисле и побацили су по распореду; осећам се лоше када импровизујем да бих спустила критеријуме; доћи ћемо у ситуацију да су предавачи људи са доста образовања, а мало знања, ја овде чујем беспомоћност, као да не можете ништа да промените; људи из Министарства раде приватни бизнис, не слећу у школу, не разговарају са ученицима</p>

НАСТАВНИК ЈЕ ОДГОВОРАН:

како бисте желели да решите; како бисте Ви волели да одреагујете; како нипошто не бисте волели да поступите; важно је да чујемо различита значења; пожељно решење је да разговарам са дететом и видим зашто је то урадио, да класификујем и одлучим да ли пружам шансу; поента је шта можете да урадите да бисте били задовољнији; овде је питање шта да радим када ме неко око кога се потрудим повреди; ученик црта лето да се постиди, тражила бих да на следећој контролној вежби црта лето да се постиди и схвати поруку, донела бих му свеску са исцртаним оквиром и питањима; да ли је увид да је за њих живот игра нешто корисно, како се поставити према некоме ко живот схвата као игру; осећати се одговорним за поруку ученицима да је живот озбиљан, ја ствари схватам озбиљно; шта то 'све се мења' сугерише како решавати проблем; да ли то значи да треба бити толерантнији; дати прилику ученику да направи нешто добро и похвалити га; треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео; како је то утицало на Вас; како се осећа особа која под хитно треба да мења посао; један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању; мене занима оно иза тога, како ви размишљате, шта осећате; схватате то да је Ваш професионални развој ишао у правцу прихватања тога да не могу сви бити одушељени Вашим наступом, немате разлога да budete тужни

- рад ћу носити код психолога и да се позову његови родитељи (показати да ти је криво), шта ја уопште радим овде са њима, нећете ви мене отерати, сад бих вас згромила, хајде ти сад нама објасни пошто све знаш, е, сад лепо да затворите све те своје свеске, књиге, што имате испред себе, све одложите на страну, извадите два папира, потпишите се – не бих се палила на провокације, обично оћутим, оценила бих шта је ту на папиру, попричала бих са разредним старешином, треба бити припремљена кад идеш код њих, зашто не одеш на десет минута и вратиш се, жртвујеш један час да причаш са њима о томе како си се осећала;
- када бих то тако поступила, сви би се понашали као он и изгубили би се критеријуми – не морате да прихватите решење, идеја је шта неко може да понуди;
- вратити их у реалност, ја ствари схватам озбиљно – шта када би некада ствари могле да буду више као игра, а некада више озбиљне;
- треба му дати нешто и открити шта би он стварно хтео, ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо - наметнути ученику модел;
- ако га питамо како да му помогнемо, он ће нас навести на коју страну треба да кренемо, треба бити способан прићи и отворити дете да ти каже, придобити његово поверење, кад прилазим неком покушавам да будем искрена и да прилазим с најбољим намерама – изазвати гори проблем, можда ће се дете повући још више, мени је баш тешко, плашим се да се много петљам;

УЧЕНИК ЈЕ ОДГОВОРАН:

ученик треба да ради као и сва друга деца; није морао ништа да напише, само да није цртао, рекла сам да ћу рад носити код психолога и да се позову његови родитељи; нико не би требало да омаловажава и да потцењује; нико не би требало да омаловажава и да потцењује; ученик није заинтересован, није хтео да учествује (непоштовање и неодговорност?); проблематичној деци се посветиш и причаш и они овако нешто ураде; ученик ради практичне радове, неће да ради технички цртеж; мени је било криво јер уложиш време и причаш са њим, могао је да каже да није научно; они живот схватају као игру; ученици имају свемирске рупе у знању; ученик је фрустриран незнањем, неприхваћен у одељењу, можда је зостављан, трпи нешто, испољава проблематично понашање тамо где може, покушава да привуче пажњу; све зависи од детета, можда ће се и он променити; Ученица није мотивисана за учење; (ученик) пропушта прилику за додатно учење; она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је; њој је само битна оцена; тужна сам што једно дете не научи, не жели да учи, а ако идемо још дубље, неће памтити, нема ништа што жели у животу

- нико не би требало да омаловажава и да потцењује, показивао је цртеж, није морао ништа да напише, само да није цртао, да је хтео бар мало да се потруди, он је могао на нешто да одговори, непоштовање и неодговорност, није цртао само Деда Мраза, већ и саобраћајне знаке – било му је досадно, није знао или није хтео да ради, жели да се одбрани да га не гледају као незналицу, ја бих то схватила као одбрамбени механизам, дете није добило поклон за Нову годину и црта Деда Мраза зато што није задовољно, то је пубертет, то је искушавање граница
- осетити се понижено, девојка ме је изула из цизама – ја сам тужна што дете неће да учи

- избегавам оне који су строги, јер у мојој породици није било строгаће, шта ти је непријатно, да ли си нормална, тачно могу да замислим шта ће да каже – умети прићи особи која је строга а не настрадати, Душко Дугоушко уме јер му је равно, шта је то што Душко Дугоушко има да понуди у целој причи, Душко Дугоушко уме да приђе због духовитости
- осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао; антидепресив ми треба, осећала сам се понижено; схватим да предајем нешто што је битно да не слушају ме сви, осећате да присиљавате некога да учи, уложила сам шест година размишљања о томе и у неком моменту ја схватим да мени то нешто не иде, нисам успела да будем корисна – осећати се као особа која је задовољна својим послом
- ја првенствено осетим тугу, нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим; наравно да сам мислила да ја улазим у одељење пуна енергије и жеље и да ћу ја ту свој енергију пренети, млади сте и у том тренутку желите да поделите то са свима – временом научите да се заштитите да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући; ја сам волела немачки али нисам волела физику, не могу сви да желе немачки
- ја првенствено осетим тугу, нисам успела да сви ученици прихвате онако како ја желим, осетити се понижено, девојка ме је изула из чизама – временом научите да се заштитите да не бисте проплакали сваки други дан кад дођете кући, не осећам се ја пониженом ни најмање, ниједног тренутка, јер врло професионално радим
- Дете које је цртало Деда Мраза омаловажава то што смо радили, нисам видела како бих могла то да решим – како бисте желели да решите

НАСТАВНИК ЈЕ ОДГОВОРАН:

проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог или педагог; схватим да предајем нешто што је битно а да не слушају ме сви, осећате да присиљавате некога да учи, уложила сам шест година размишљања о томе и у неком моменту ја схватим да мени то нешто не иде, нисам успела да будем корисна

- умети прићи особи која је строга, а не настрадати; – психолог треба да направи баланс проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог
- проблем је мој, зашто мени за однос треба психолог – то није твој проблем
- ја сам тужна што дете неће да учи – осетити се понижено због политике школе која аминује да се тако неко понаша
- Одсуство подршке, сами сте у неким стварима (наставник је одговоран) – одсуство подршке државе, система, проблем је у друштву (држава је одговорна)



ЗАЈЕДНИЧКА ОДГОВОРНОСТ:

постоји могућност да разговараш са педагогом и психологом пре него што обавиш разговор с колегиницом, да добијеш савет како да приђеш колегиници; данас се осећам много боље, јер сам снизео критеријуме, прихватио сам реалност, да бих успео у свом послу потребна је синергија, да ли ће ученици одговорити позитивно или негативно зависи од њих подједнако колико и од мене

Брига (о себи, ученицима, колегама)

ВОДИТИ СЕ ИНТЕРЕСОМ ДЕЦЕ:

не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна, она уопште није таква, водила је моје дете на море и звала сваки дан на телефон, неће строго казнити ученицу



- дилема ми је да ли би другачије реаговала да је у питању проблематичан ученик – мени је дилема колега, могла бих да поразговарам отворено да је у питању било који други колега

ВОДИТИ СЕ ИНТЕРЕСОМ ДЕЦЕ:

не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна; дете каже да позовем њеног тату, само да не кажем разредном старешини –

ВОДИТИ СЕ ИНТЕРЕСОМ ДЕЦЕ:

не бих желела да Д. не буде вуковац због тога, проблем је рећи разредној јер је ригидна, осмаци су жељни да буду упамћени по нечему, ученица је хтела да покаже да није класичан штребер

БРИНУТИ О ОДНОСИМА У КОЛЕКТИВУ И САРАЂИВАТИ/ВОДИТИ СЕ ИНТЕРЕСОМ НАСТАВНИКА:

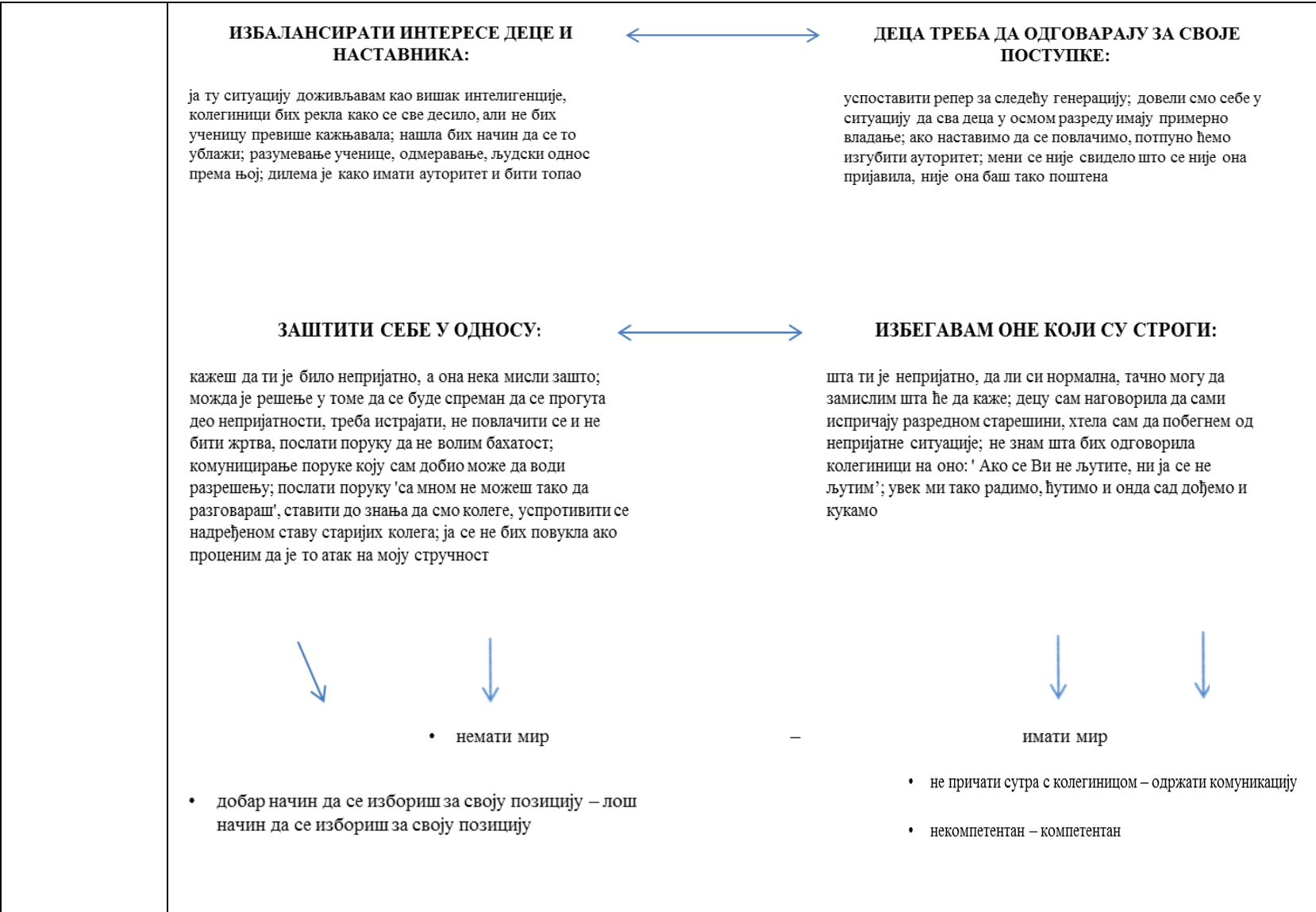
у принципу би требало рећи, велика је грешка што не сарађујемо, водимо се интересом деце а занемарујемо однос између нас, ми се врло често окренемо једни против других из дилеме да ли учинити детету, треба да радимо на лојалности код колега због осећаја сигурности да можемо да се ослонимо једни на друге, мени дођу деца и испричају шта је ко гласао, казниће ученицу строго

ИЗБАЛАНСИРАТИ ИНТЕРЕСЕ ДЕЦЕ И НАСТАВНИКА:

треба попричати са колегиницом, али да дете добије привремени укор, да не буде драстично кажњено; водим рачуна да сваки разредни старешина буде обавештен, али бих изнела став да не треба потезати за најстрожом казном; не може да прође као да ништа није било, мора бити разговор са учеником, а после са разредним старешином да му се скрене пажња да није тако страшно било; ја ту ситуацију доживљавам као вишак интелигенције, колегиници бих рекла како се све десило да олакшам себи, али не бих ученицу превише кажњавала; нашла бих начин да се то ублажи, треба да кажеш и да испратиш до краја да је не би казнила

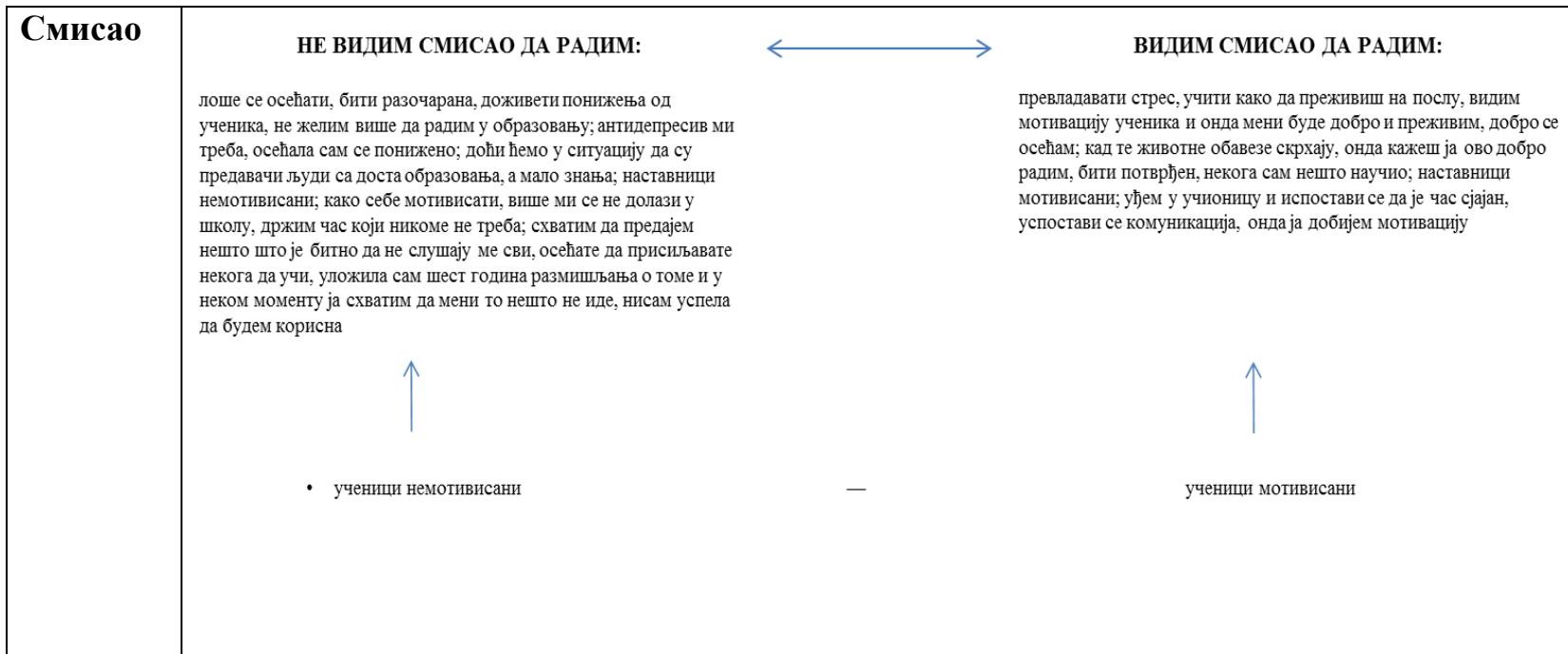
ДЕЦА ТРЕБА ДА ОДГОВАРАЈУ ЗА СВОЈЕ ПОСТУПКЕ:

треба да дође време да свако одговара за своје поступке, зато и јесмо дошли дове јер се стално измичемо пред проблемима, свако треба да одговара за своје грешке, они су то знали и раније, деца бушкају па ако прође, прође, одговорни су за своје поступке



ИЗБЕГАВАМ ОНЕ КОЈИ СУ СТРОГИ:	←————→	МИСЛИШ ДА ЈЕ СТРОГА, А НИЈЕ:
<p>Шта ти је непријатно, да ли си нормална?, тачно могу да замислим шта ће да каже; Ви закључујете на основу искуства других да је однос са колегиницом непријатан; она је напала колегиницу на Наставничком већу, начин на који испољава ставове је строг и непријатан, намерно је одабрала место и време да би колегиница била посрамљена</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ водити се интересом деце - водити се интересом примерне деце ○ треба да кажеш колегиници и да испратиш до краја да је не би казнила; поделити дилему са колегиницом, имам потребу да кажем шта се десило и да заштитим дете – она је особа са којом не желим да будем у односу ○ она је особа са којом не желим да будем у односу – разумем осећај непријатности, али не и несигурност, она је наставник у школи као и ти, то су непријатности које живот доноси; морам то да одрадим јер ћу бити неколегијална; отворен приступ, нити ће теби пасти круна са главе, нити ће она тебе појести, избациш то из себе ○ поделити дилему са колегиницом, имам потребу да кажем шта се десило и да заштитим дете – заштити себе, како да разговор буде што мање непријатан, кажеш да ти је било непријатно, а она нека мисли зашто 		<p>деца те доживљавају као строгу и плаше те се, а ниси таква, ти мислиш о Ц. да је хладна, а није; жена има ставове, не дозвољава да јој поправљају оцене</p>

<p>Сарадња</p>	<p>САРАДЊА ЗБОГ РАЗМЕНЕ ИСКУСТВА:</p> <p>не само због критеријума, већ искуства, неки колега вам каже 'Ја сам пробао ово да урадим, пробај ти да урадиш ово', сарадња због стицања и размене искуства из наставе, размена радних материјала; школа као јединица професионалног развоја; мени би нека информација, знање, помоћ колеге била јако корисна, ја лично мислим да је школа један велики тим; професионални развој на организационом нивоу, култура сарадње међу наставницима; зашто да не бисмо могли једни с другима; сарадња подразумева пружање подршке и заједничко планирање; разочаравајућа сарадња међу професорима унутар колектива, не комуницирају професори међусобно; одсуство подршке, сами сте у неким стварима; да ли сте у вашем активу разменили једну припрему; није то само питање припреме, планирања, то је и питање грађења културе сарадње у школи; не значи да морате да се дружите, него сте упућени једни на друге</p>	<p>НЕМОЈ ДА ТРАЖИШ ПОМОЋ/ НАСТАВНИЧКИ ИНДИВИДУАЛИЗАМ:</p> <p>научени смо да будемо експерти и бојимо се да кажемо, немој да тражиш помоћ јер ће испасти да не знаш; наставнички индивидуализам; не можемо сви да дишемо као један, људи нису подједнако заинтересовани за сарадњу, неће сви да се уклопе; нема корелације међу предметима, појединци функционишу као индивидуалци; имамо другачију перспективу у односу на друге предмете, ми смо појединци; како ћемо нас три пружити подршку једна другој, када предајемо различите предмете; нико не води рачуна о томе како се држи настава, треба да познајем конкретно савремене трендове у методици наставе шпанског језика; ми смо ОК, не треба сви да будемо другари, то зависи од тога да ли хоћете</p>
	<p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> • позитивна атмосфера у школи <p>• да ли сте у вашем активу разменили једну припрему; није то само питање припреме, планирања, то је и питање грађења културе сарадње у школи – вртимо се око баналне администрације</p> <p>○ сарадња на нивоу актива је овде пракса, кад неко оде на семинар упознаје остале са резултатима; битно је због изједначавања критеријума – пракса заједничке припреме часа, извођење делова часа пред колегама, који дају фидбек; не само због критеријума, већ искуства, неки колега вам каже 'Ја сам пробао ово да урадим, пробај ти да урадиш ово'</p> <p>○ сарађивати због размене искуства – неће то људи да раде док им систем не наметне, има у закону да пише тако и ми ћемо бити натерани</p>	<p style="text-align: center;">← — — — — — →</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> – негативна атмосфера у школи



Извори потврђи вања

УНУТРАШЊИ ИЗВОР АФИРМАЦИЈЕ/АФИРМАЦИЈА КРОЗ ПРАКСУ:

како Ви себе потврдите као професионалца, како Ви себи кажете: 'Е, ја сам то добро урадила'?; како се мањак друштвеног угледа манифестује у раду са ученицима; афирмација знањем ученика; онај ко остаје у просвети воли децу; за мене је потпуна сатисфакција то што успевам да их укључим у наставни процес, то што хоће са мном да сарађују, разговарају, то што добијем од њих као повратну информацију да су задовољни начином како их ја третирам, то што желе да раде и матурске, то што кад заврше гимназију, када су на студијама, имају поверења да долазе код мене да им помажем; ипак је то суштина нашег посла; кад те животне обавезе скрхају, онда кажеш ја ово добро радим, бити потврђен, некога сам нешто научио, видим мотивацију ученика и онда мени буде добро и преживим



- нема средстава за савремену наставу – има средстава за савремену наставу
- антидепресив ми треба, осећала сам се понижено (осећала сам се као особа која би требало под хитно да мења посао) - она је супер паметно дете, а шта то значи, и у пубертету је, један од кључних проблема у пракси је вечита наша дилема, а то је праведност у оцењивању (проблеми у пракси)-
- данас се осећам много боље, јер сам снизио критеријуме, прихватио сам реалност - ја кажем матуранту: 'Ићи ћу тамо, стићи ћу мало касније.' Он каже: 'Молим?' Шта би ти рекао, да ли су то реална очекивања?



СПОЉАШЊИ ИЗВОР АФИРМАЦИЈЕ/АФИРМАЦИЈА ИЗВАН ПРАКСЕ:

доброг наставника не можете да наградите, а лошег да казните; нема друштвеног угледа, одсуство стратегије за решавање нагомиланих проблема, све је сведено на ентузијазам појединца; све више схватам да сам у затвореном кругу понављања и стагнирања, колико год били добри, колико год били лоши, ви сте исто као свако други, немамо оцене, немамо начина да се истакнемо; испада да радимо из ентузијазма, нисмо мотивисани новцем; друштво нас не прихвата више; доћи ћемо у ситуацију да су предавачи људи са доста образовања, а мало знања; ја овде чујем беспомоћност, као да не можете ништа да промените; људи из Министарства раде приватни бизнис, не слећу у школу, не разговарају са ученицима; некима то не представља извор сатисфакције, они су константно у белом штрајку због тога што су неадекватно награђени



- доброг наставника не можете да наградите, а лошег да казните – добар наставник може да се награди, а лош да се казни
- недостатак мотивације наставника је директна последица недостатка мотивације ученика, а ученици су немотивисани јер нема стратегије образовања – постоји стратегија образовања
- наставници немају углед - наставници имају углед
- професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом - ја се не бих добро осећао ни да нас плаћају две хиљаде евра, јер нема стратегије образовања и морална је аномија
- испада да радимо из ентузијазма, нисмо мотивисани новцем, друштво нас не прихвата више – професори имају проблем да признају да нису задовољни материјалним статусом
- професори се потроше јер имају осамдесеточасовну радну недељу - професори имају четрдесеточасовну радну недељу
- професори своју професионалну енергију распоређују на више страна и не могу да се у потпуности дају у школи – професори могу да се дају у потпуности у школи

Биографија аутора

Владимир Џиновић је рођен 16. 12. 1977. године у Београду. Основну школу и гимназију завршио је у Шапцу, а 2002. године је дипломирао на Одељењу за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Године 2008. је одбранио магистарски рад под називом *Начини говора и субјективизације школског неуспеха* на поменутом факултету. Од 2004. године запослен је на Институту за педагошка истраживања, тренутно као истраживач сарадник.

Владимир Џиновић се бави применом конструктивистичке парадигме у образовању и професионалном учењу. Посебно је заинтересован за интегрисање психологије личних конструката, социоконструктивистичког приступа и модела организационог учења у области подстицања професионалне и личне промене оних који уче. Стекао је богато искуство у фацитацији индивидуалне и групне промене у раду са наставницима, образовним лидерима, менаџерима и студентима хуманистичких наука. Сертификовани је конструктивистички фацитатор и терапеут. Сем тога, бави се методологијом и применом квалитативних истраживања у образовању. Нарочито се интересује за фокус групе, генеалогiju, етнографију и квалитативне истраживачке методе и технике у психологији личних конструката. Објавио је књигу *Послушношћу до знања* и био ко-уредник међународне монографије *Personal construct psychology in an accelerating world*. Објавио је већи број радова у међународним и националним часописима и монографијама.

Изјава о ауторству

Потписани-а Владимир Циновић

број индекса /

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

"Конструисање промене: професионални развој наставника основних и средњих школа"

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 19.3.2014.

Владимир Циновић

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора _____ Владимир Џиновић _____

Број индекса _____ / _____

Студијски програм _____ психологија _____

Наслов рада ___“Конструисање промене: професионални развој наставника
основних и средњих школа“_____

Ментор __Проф. др Душан Стојнов_____

Потписани/а _____

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 19.3.2014.

Владимир Џиновић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Конструисање промене: професионални развој наставника основних и средњих школа“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 19.3.2014.

Владимир Грудић